Lorenzo García Aretio
Marta Ruiz Corbella
Miriam García Blanco

CLAVES PARA LA EDUCACIÓN

Actores, agentes y escenarios en la sociedad actual







Índice

© NARCEA / UNED

© NARCEA / UNED

© NARCEA/UNED

© NARCEA / UNED

© NARCEA / UNED

Presentación

El Departamento de Teoría de la Educación y Pedagogía Social de la UNED recibe con satisfacción la publicación de esta obra escrita por tres de sus profesores, pioneros en ofrecer a los estudiantes de las nuevas titulaciones, nacidas del proceso de Bolonia, textos de referencia que les acompañen en su aventura universitaria.

Con la profesionalidad que les caracteriza, los doctores Lorenzo García Aretio, Catedrático, y Marta Ruiz Corbella, Profesora Titular, ambos con una dilatada trayectoria docente e investigadora, acompañados por una joven promesa, Miriam García Blanco, se afanan en desbrozar el *corpus* de la Teoría de la Educación, analizando, según las exigencias de rigor propias de una disciplina científica, los elementos clave que permiten comprender el fenómeno educativo en su integridad y totalidad.

Los autores sortean con acierto una primera tarea que no es fácil de llevar a cabo en una obra de estas características. Para abarcar la riqueza y diversidad de las aportaciones que la investigación nos brinda en un campo del conocimiento pedagógico de sólida tradición, como es el ámbito del estudio teórico de la educación, articulan el texto en catorce capítulos que les permiten abordar temas clásicos, los más nucleares de la disciplina, con alguna incursión en terrenos trillados más recientemente, como es el caso del modelo que ofrece la educación a distancia.

Las páginas que siguen nos sitúan en territorios cuyo conocimiento y dominio resulta de capital importancia para los profesores y los educadores, y nos facilitan las claves para comprender críticamente las problemáticas teóricas de hondo calado que afectan a la pedagogía actual: la educación como realidad, los principios pedagógicos de la acción educativa, la educación

como proceso y como interacción entre agentes y actores, los agentes de la educación y el proceso de su profesionalización, el actor de la educación, los escenarios, su función social, la cuestión de los fines y los valores, la complementariedad entre acción educativa y acción pedagógica, la educación como objeto de reflexión científica, el compromiso de Europa por la educación, y, finalmente, la educación a distancia, un modelo crecientemente extendido por su adecuación a las necesidades de la sociedad del conocimiento. Lo hacen con tino al seleccionar y exponer con claridad los aspectos más significativos de cada temática.

En primer lugar se estudia la educación como realidad, paso imprescindible para dotar al lector del bagaje conceptual básico que exige el conocimiento pedagógico universitario. Un conocimiento, como los propios autores explican, bien alejado de lo que son preconceptos e ideas previas, exclusivamente construidas mediante la aproximación experiencial a los fenómenos, propia del conocimiento popular, totalmente insuficiente para el desempeño profesional de excelencia que en un futuro próximo corresponderá protagonizar a los lectores.

Los contenidos de este primer capítulo se presentan articulados en dos núcleos temáticos. Se inicia con uno de ellos, dedicado a analizar las relaciones entre el ser humano y la educación, en el cual nos describen la naturaleza educable propia de la persona, los rasgos que la caracterizan, su inacabamiento y plasticidad —clave radical tanto de la necesidad como de la posibilidad de la educación— para después pasar a enfatizar las dos categorías complementarias y características del ser humano que resultan esenciales como fundamento de la educación: su educabilidad —capacidad de recibir la influencia educativa de otros humanos— y su educatividad —capacidad de ejercer ese mismo tipo de influjo—; ambas hacen posible tanto la educación permanente como la expectativa de una sociedad educadora, hoy plenamente demandadas en el marco de la denominada sociedad del conocimiento.

Una vez clarificados los conceptos básicos necesarios para la comprensión rigurosa de lo que realmente es educación, los autores proponen su propia definición del término, no sin antes realizar una aproximación a su significado etimológico, ofrecer algunas definiciones de reconocidos expertos y explicar los rasgos distintivos de otros términos afines. Completan la exposición del tema con una reflexión sobre el carácter antinómico de la educación.

Tras establecer qué es la educación, sendos capítulos abordan distintos elementos siempre presentes en todo modelo educativo: los principios pedagógicos, los fines y valores, los agentes y actores, y los escenarios de la educación.

© NARCEA/UNED

A partir de cuatro rasgos que los autores, siguiendo la tradición del pensamiento filosófico-pedagógico personalista, reconocen como específicamente propios del ser humano: singularidad, apertura, autonomía y unidad, y derivados de ellos, puesto que cada rasgo reclama una actuación educativa coherente, proponen ocho principios pedagógicos como coordenadas de la acción educativa: individuación y creatividad, socialización, comunicación y participación, autonomía y actividad, e integridad. Defienden que todos estos principios, dinámicamente interrelacionados, son la base necesaria para fundamentar una intervención educativa de calidad.

En cuanto a los agentes, educador y educando, la obra presenta a ambos, aunque cada uno de ellos con rol propio, como figuras centrales de los procesos educativos. En el primer caso, coadyuvantes necesarios, incluso en las situaciones más favorables a la autoeducación. En el segundo, como protagonistas centrales de los procesos formativos pues, en puridad, no hay educación sin la implicación consciente del sujeto que aprende; en ningún caso el proceso podría producirse sin su concurso y, en determinadas circunstancias, podría llevarlo a cabo con un mínimo apoyo ajeno.

Por lo que respecta a la problemática de los fines y valores, un tema central de la teoría de la educación, el capítulo noveno desbroza sus aspectos más significativos, analizando, entre otras, cuestiones como: el sentido de la educación y la propuesta de los fines, el currículo oculto, la educación como quehacer de valores, la clarificación del concepto de valor, las jerarquías axiológicas, las teorías sobre el valor, las estrategias para educar en valores y su evaluación.

Como escenarios de la educación se destacan los tres clásicos: formal, no formal e informal, haciendo alusión a sus especificidades y carácter complementario. E, igualmente, los autores alertan sobre la interacción constante que se produce entre estos tres ámbitos, modalidades o dimensiones de actuación educativa, cuyas fronteras, cada vez más permeables, se desdibujan crecientemente ante las necesidades y demandas que plantea la sociedad.

Analizados aquellos elementos del modelo educativo que interesan particularmente a la teoría de la educación, llega el turno al estudio de la educación como proceso, tarea que se acomete desde tres perspectivas diferentes: en el capítulo tercero se contempla la educación como un proceso temporal; en el cuarto, atendiendo a su dimensión relacional y, más tarde, en el octavo, se explica el proceso en su condición de socialmente funcional.

Los autores anuncian la educación como un proceso permanente que, en sus propias palabras, «permite ordenar las distintas etapas, preparar las transiciones, diversificar y valorizar las trayectorias vitales de cada sujeto logrando que llegue a ser una persona única». Y también entienden la educa-

© NARCEA/UNED

ción como un proceso relacional, que exige la comunicación intencional con fines formativos entre educador y educando, motivo por el cual destacan en la relación educativa cuatro principales características: ser social, afectiva, comunicativa e instructiva.

Por lo que respecta al capítulo que estudia la educación como proceso socialmente funcional, tras establecer y justificar, como constitutiva del ser humano, una profunda dimensión social gracias a la cual el desarrollo se produce en estrecha interdependencia recíproca con la socialización de las personas, los autores se ocupan de identificar los factores sociales condicionantes de la educación (económicos, culturales y políticos) y las funciones que le han sido encomendadas a ésta por la sociedad.

La complementariedad entre acción educativa y acción pedagógica ocupa el décimo capítulo del libro. El hecho de que el ser humano tenga la potencialidad de constituirse como sujeto único y que, además, en interacción con otros, contribuya a la construcción de la sociedad, dota de sentido a la educación como acción optimizadora y a la Pedagogía como reflexión sobre la práctica educativa. En un primer apartado del tema se analiza la educación como acción humana, atendiendo a sus distintas dimensiones y niveles de análisis, para, a continuación, explicar la función de la Pedagogía como ciencia normativa y tecnológica así como el papel de otras ciencias auxiliares en la construcción de su corpus teórico. Cierra el capítulo la clarificación de tres conceptos centrales de un debate clásico en la literatura pedagógica, que ha generado diferentes posturas y corrientes, el que se refiere a las relaciones entre teoría, práctica y técnica. Las explicaciones dejan abonado el terreno para acometer, en el siguiente y undécimo capítulo, la problemática que presenta la educación considerada como objeto de reflexión científica.

Los tres últimos capítulos del libro se refieren a los retos actuales y campos emergentes derivados de la evolución, características e, incluso, contradicciones de nuestras sociedades. El primero de ellos presenta la situación; perspectiva que se completa, en el segundo, con la referencia europea: los principios que sustentan la política educativa comunitaria, las etapas del proceso que se ha venido desarrollando para la construcción de un marco educativo común, y los grandes objetivos a medio plazo respaldados por la Unión Europea. Finalmente, la educación a distancia, ámbito en el cual los autores del libro son expertos internacionalmente reconocidos, se presenta como una respuesta de probada eficacia al servicio de las nuevas necesidades.

Se trata, en definitiva, de un libro pensado para los estudiantes universitarios de los nuevos Grados de la Facultad de Educación que pueden encontrar en él un texto de referencia asequible y oportuno.

© NARCEA/UNED

Pero, la oportunidad de la obra no sólo viene marcada por las exigencias de la reforma de los estudios pedagógicos actualmente en curso. La complejidad y diversificación creciente de las necesidades sociales, y las consiguientes demandas que la sociedad dirige a la educación, abren a pedagogos y educadores nuevos sectores de intervención que exigen, cada vez más, sólidos cimientos de la práctica profesional. Si, como anuncia Delors en su conocida obra *La educación encierra un tesoro*, «la educación se ve obligada a proporcionar las cartas náuticas de un mundo complejo y en perpetua agitación y, al mismo tiempo, la brújula para poder navegar por él» (1996: 95), los profesionales expertos en los procesos formativos necesitan ellos mismos, en primer lugar, comprender el fenómeno educativo y adquirir sólidas bases teóricas que doten de sentido a su práctica y permitan anclar en ellas las propias competencias técnicas que caracterizan a la profesión. Sin duda alguna, los autores de esta obra las ponen a su alcance.

M.ª Ángeles MURGA
Directora del Departamento
de Teoría de la Educación y Pedagogía Social
UNED

© NARCEA / UNED

Capítulo 1

La educación como realidad

«Educación» es una realidad de la que todos tenemos experiencia. Todos hemos sido educados, seamos o no conscientes de ello, por lo que hemos vivido experiencias de formación a lo largo de nuestra existencia. Además todos opinamos sobre cómo debe ser la educación, sobre qué es buena o mala educación, quién es una persona educada y quien carece de ella. Pero también sucede que muchas veces no nos ponemos de acuerdo. En ocasiones porque estamos refiriéndonos a cuestiones diferentes, al tener cada uno sus propias experiencias educativas y partir de parámetros distintos. Decimos saber de educación por haber experimentado en nosotros mismos la acción de distintos educadores, y cada uno repite sin más esos mismos esquemas de la enseñanza recibida en otros escenarios.

Por otro lado, no podemos obviar que tanto los estados como las propias instituciones ven en la educación el verdadero motor de desarrollo, por lo que se dedica cada vez más tiempo, dinero y esfuerzo a planificar un sistema educativo de calidad y a «obligar» a los ciudadanos a pasar por este sistema.

A lo largo de las leyes que organizan los sistemas educativos de las naciones democráticas, se incide en la relevancia de la educación al afirmar que de ella dependen tanto el bienestar individual como colectivo, al ser la mayor riqueza y el principal recurso de un país y de sus ciudadanos, tal como se expone en el preámbulo de la última ley de educación de España (LOE, 2006). Y ésta se convierte en caballo de batalla de posiciones y concepciones que identifican o enfrentan a los individuos, por lo que no hay duda de que nadie permanece indiferente ante este tema.

De ahí que resulte difícil clarificar qué es la educación, habida cuenta de la multiplicidad de términos y conceptos a los que hacemos mención al referir-

© NARCEA/UNED

nos a diferentes hechos y acciones que denominamos educativas. Ante este hecho puede entenderse la dificultad de pretender un significado unívoco de este término. Pero esto no debe impedir el esfuerzo que todo profesional de la educación debe llevar a cabo para lograr una clarificación de conceptos que, sin duda, redundará en beneficio de la mejora de su tarea profesional, independientemente del contexto en que la ejecute.

En este sentido, este primer capítulo pretende, como resulta lógico, reflexionar sobre qué es educación. Todos llegamos con una noción preconcebida tanto debido a nuestra propia experiencia como a las influencias de nuestro entorno. Pero estas ideas previas no deben condicionar nuestro trabajo como profesionales, por lo que se hace imprescindible en estudios relacionados con el ámbito educativo saber *reflexionar y profundizar sobre qué es educación y los diferentes conceptos que la fundamentan.*

1. EL HOMBRE Y LA EDUCACIÓN

La naturaleza educable del ser humano

Al hablar de educación abordamos de forma inevitable al ser humano. Reflexionar sobre educación sin referirnos a la persona es algo imposible, ya que es algo propio y exclusivo de la naturaleza humana. El hombre es, sin duda, una realidad psicofísica compleja que cuenta con la característica más peculiar de todos los seres vivos: nace biológicamente indeterminado, lo que le lleva a que a lo largo de su vida deba desarrollarse y resolverse a sí mismo. Es decir, «(...) es un ser corpóreo, pero es más que su cuerpo; se trata de un sujeto individual, pero necesita de la sociedad formada por sus semejantes; sus capacidades cognoscitivas se orientan no sólo a la contemplación teórica sino también a la acción práctica y a la producción técnico-artística; y experimenta una serie de necesidades materiales, biológicas, cognitivas, afectivas, estéticas y transcendentes que tiene que satisfacer» (García Amilburu, 2003: 210). En suma, debe enfrentarse a la satisfacción de unas necesidades primarias, a la vez que, paulatinamente, es llamado a la resolución creativa de necesidades superiores específicas de su especie. Necesita del otro y de los otros para desarrollar todas sus posibilidades, a la vez, que es el único animal capaz de salir de sí mismo para actuar en beneficio de otros humanos o de su entorno.

Ser hombre conlleva saber actuar sobre sí mismo, adecuar la vida interviniendo en el proceso de la propia naturaleza al asumir la configuración de su biografía y, en consecuencia, de la historia (Lassahn, 1991). Para ello, necesita

© NARCEA / UNED

desarrollar sus capacidades, conocer las posibilidades que se le presentan y convertirlas en situaciones reales para él y los suyos, reflexionar sobre sí mismo... Es decir, *el hombre debe hacerse a sí mismo para ser capaz de responder de su propia vida*. Ahora bien, estas consideraciones únicamente se pueden plantear desde la perspectiva de que el ser humano es un ser inacabado. Sólo si consideramos al hombre desde esta aparente indigencia, tal como lo destaca Sacristán (1982), tiene sentido hablar de educación, ya que ésta es la clave radical que justifica la necesidad y la posibilidad de toda acción educativa. Como resulta obvio, cada individuo, en su proceso educativo, no parte de cero, sino de elementos que otros han ido resolviendo o han ido creando, elaborando así un bagaje cultural que nos ayuda a forjar nuestro propio modo de enfrentarnos al mundo. Y en este desarrollo cada uno aporta nuevas ideas que colaboran en el continuo avance de nuestra cultura y en el perfeccionamiento como especie.

En suma, la educación es algo específico y exclusivo de la naturaleza humana. Desde que el ser humano existe, ha necesitado de la educación. Se ha exigido por su propia naturaleza un proceso de optimización, de humanización. Ha necesitado recibir la influencia de otro/s para pasar del estado natural de hominización en el que nace, al de humanización, con el fin de responder realmente a su naturaleza inacabada. Todos conocemos cómo todo hombre se apoya en una naturaleza biológica definida, propia de los homínidos. No obstante, su comportamiento no se limita ni a una respuesta biológica predeterminada, ni a una relación de ajuste entre su organismo y su medio ambiente. En él, por ejemplo, los instintos son eclipsados por su inteligencia (Sacristán, 1982), y en él se posibilita el aprendizaje «(...) como proceso de génesis de nuevas conductas y modos de comportamiento ante situaciones novedosas» (Pozo Andrés, 2004: 27), lo que conlleva que sea un ser radicalmente abierto al mundo que le rodea, y que su conducta esté dirigida a configurarse como hombre, a humanizarse, para lo que reclama necesariamente la intervención de sus iguales.

Por ello, antes de pretender explicar y definir qué es educación, tenemos que intentar precisar y comprender al hombre, actor y agente de la educación. De hecho, en toda propuesta educativa subyace un modelo antropológico, un modo de atender y entender al ser humano que condicionará, después, el sentido de la educación y de toda las propuestas de intervención que se desprendan de ella. La educación necesita una imagen del hombre, ya que sin ella sería imposible proyectar su actividad.

Nadie discute que el hombre es un ser sumamente complejo, en el que todas sus dimensiones están perfectamente integradas. Todo en él está interrelacionado. Es un ser individual, que exige la relación con los demás para hacerse a sí mismo. Está capacitado para trascenderse, para abrirse al entorno en

© NARCEA / UNED

el que vive y así desarrollar todas las capacidades que posee en potencia. No se encuentran en él condicionantes que determinen su modo de vivir, por lo que puede adaptarse a las más diversas situaciones y escenarios. Pero esta misma indeterminación, que no le encierra en ningún contexto predeterminado, es la que reclama la necesidad de educación. El ser humano cuando nace manifiesta muy pocas conductas determinadas. Necesita de sus semejantes para sobrevivir durante un periodo de tiempo mucho más largo que cualquier otro ser vivo. En este sentido es un ser desvalido, pero, a la vez, posee la capacidad de aprender, de adquirir conductas que le van a permitir alcanzar los objetivos que se proponga él mismo o la comunidad en la que viva.

Para muchos el hombre es el resultado más logrado y complejo de la evolución, pero, para otros, sin duda, el más débil. Si analizamos esta realidad desde la contemplación de la naturaleza que nos rodea, podría parecer más práctico tener las conductas específicas del adulto de forma innata, sin necesidad de pasar por un largo período de dependencia y de inmadurez, en el que somos seres absolutamente vulnerables y dependientes de los demás. Sin embargo, esta inespecificidad es la que nos garantiza el poder alcanzar el desarrollo propio y diferenciado, al no estar encerrado en ningún hábitat determinado, ni estar condicionado por unas estructuras previamente establecidas. Todo hombre tiene que aprenderlo casi todo, debido a que la información que se transmite hereditariamente es mínima, pues al nacer no es más que una posibilidad. Posibilidad que nos dota de la opción de enfrentarnos de maneras muy distintas a la realidad y de forjarnos a nosotros mismos. Es más, precisamente porque somos finitos nace el anhelo «(...) de ser otro, de ser de otra forma, de negarse a confirmar la identidad heredada y de desear, siempre inacabadamente, configurar una nueva identidad» (Mèlich, 2005: 24). Esta misma posibilidad hace que dependamos de los demás para que, al menos inicialmente, nos proporcionen las condiciones y las oportunidades para aprender y poder optar al desarrollo óptimo de éstas.

Nacemos con disposiciones, no con conductas hechas, por lo que la conducta humana se caracteriza por la plasticidad que le abre a unas condiciones de vida muy diferentes y cambiantes. Esto nos muestra un ser humano plástico, indeterminado, «inespecializado» y abierto a cualquier escenario. Los seres vivos, basta atender a su dimensión corporal, no son desde que empiezan a vivir todo lo que pueden llegar a ser, por lo que deben superar con su propia actividad la distancia que separa esta situación inicial, precaria e imperfecta, de aquella plenitud propia de la especie y de cada individuo, de acuerdo a sus condiciones e intereses (García Amilburu, 2003).

El hombre es un ser capaz de sobrevivir en los ambientes más dispares y que sabe transmitir esos conocimientos acumulados a otros individuos de su

© NARCEA/UNED

misma especie. Es decir, estamos ante un «ser-cultural» que transforma sus respuestas y su conducta en elementos válidos para la relación tanto con el medio, como con los otros y consigo mismo, ya que vive de los resultados de su actividad planeada y común. Es un ser que posee un mundo, que lo trasciende y a la vez está abierto a él. Esto le va a permitir disponer de técnicas y medios para perfeccionar su existencia partiendo de las más variadas condiciones materiales. En definitiva, todo ser humano es un ser cultural y los límites de su desarrollo no están en la naturaleza, sino en los grados de enriquecimiento y perfeccionamiento de su actitud creadora (Escámez, 1981).

Por otro lado, tampoco debemos obviar que no tenemos la opción de vivir en un mundo que no esté atravesado por la cultura, es decir, que no esté mediatizado por el hombre. Por eso la cultura se convierte en la segunda naturaleza de todo ser humano, y en la única en la que puede y sabe vivir. El hombre transforma cada entorno para adaptarse a él y hacerlo posible según los cánones e intereses de cada momento. Esto no es una opción de cada ser humano, sino algo propio de él. La elección radica en el grado de inserción y transformación de cada entorno. Ahora bien, a esta «segunda» naturaleza humana sólo se accede por la educación que desarrollan unos individuos sobre otros (Gehlen, 1980; García Amilburu, 2003), por lo que afirmamos que *toda cultura es el modo humano de resolver la vida, de dar respuesta al escenario en el que vive.*

Si miramos a los animales comprobamos que estamos ante seres cerrados en el sentido de que biológicamente nacen determinados y toda su conducta está previamente condicionada por el nicho ecológico en el que habitan y que no pueden abandonar. Forman una unidad, muy valiosa, con ese entorno en el que viven, creando ecosistemas de una perfección asombrosa, pero no tienen capacidad para dialogar con este entorno, ni para transformarlo. Responden a una conducta ya esperada e intervienen en la naturaleza de un modo previamente establecido, manteniendo el puesto de cada uno de ellos dentro de una equilibrada cosmovisión, siendo muchas las consecuencias que se derivan cuando se rompe este equilibrio natural. Por último, no olvidemos, los animales nunca se cuestionarán si quieren o no participar en su propio desarrollo y/o en el de los demás, ni se plantearán otro modo de vida posible.

Rasgos característicos del ser humano

A partir de lo que hemos destacado en el punto anterior, subrayamos ya una serie de rasgos característicos del ser humano, que nos ayudan a com-

© NARCEA/UNED

prenderlo y a fundamentar la posibilidad y la necesidad de la educación. Así, afirmamos que todo ser humano (Hamann, 1992):

- Vive en un *cuerpo*, primer elemento que determina, a la vez que posibilita, todo su desarrollo. Vive en un cuerpo y desde él vive su vida, capta y se relaciona con el mundo que le rodea y con los otros que viven con él. No debemos olvidar que estamos ante un cuerpo humano pendiente de su biología, sin duda, pero de una forma determinante de su biografía, ya que no sólo manifiesta lo que es, sino también lo que ha sido y lo que será. Un cuerpo que se personaliza en un rostro, lo más específico e identificativo de cada persona, en unos rasgos que le identifican como sujeto que es dentro de un contexto determinado, en unas manos que nos abren múltiples posibilidades. En definitiva, yo soy porque tengo un cuerpo, clave para mi identidad personal, que me condiciona en la medida en que evoluciona al pasar por las diferentes etapas vitales, por los diferentes ritmos biológicos desde la concepción hasta la muerte.

- Es un ser *temporal*, ya que su vida se desarrolla en y con el tiempo. Toda existencia se compone de instantes sucesivos, encadenados en un continuum desde que cada uno existe. Así, cada persona nace en un momento histórico determinado, que le dotará de las coordenadas y pautas necesarias para comprender y comprenderse en el mundo, a la vez que vive durante un espacio de tiempo concreto, sujeto al paso temporal que condiciona de una forma u otra su propia biografía. De este modo, el ser humano es un ser histórico, pero su proceso vital se desarrolla sobre una estructura biográfica. Es decir, vivimos en y con el tiempo, estamos sujetos a las leyes temporales, pero, a la vez, vamos haciendo nuestra propia biografía gracias a que vamos configurando nuestra identidad, al saber guardar la memoria del pasado y utilizarla para proyectar el futuro, decidiendo en cada momento quiénes somos y qué queremos llegar a ser. Por otro lado, no podemos olvidar que el hombre está en continuo proceso, en permanente desarrollo perfectivo. Nadie podrá señalar que ha alcanzado definitivamente su meta, por lo que el proceso de aprendizaje será una constante en su vida.

- Está *dotado de un yo*, es decir, con una identidad específica, diferente a la de los demás seres humanos, que debe desarrollar y consolidar. Esta identidad es consecuencia de la necesaria individualidad de todo sujeto que conlleva que cada uno sea un ser único. Gracias a esta característica cada uno afronta —o debe afrontar— su vida como su propia ta-

© NARCEA/UNED

rea, desarrollando todas sus posibilidades para alcanzar el qué debemos y qué queremos ser. Este yo implica que es un ser que necesariamente se hace en soledad, es decir, nadie puede hacerse por él, es él mismo el que debe decidir y actuar, contribuyendo, o no, a su continuo proceso de formación. Pero también, y como veremos más adelante, se trata de una *soledad solidaria*, ya que nadie alcanza su pleno desarrollo sin la ayuda solidaria de los otros.

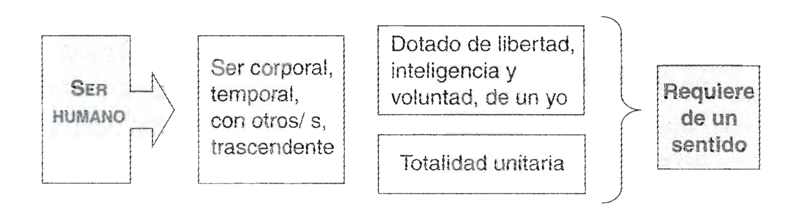
- Consistente en *ser-con*, pues la realización plena de todo ser humano estriba en el descubrimiento del otro y en la interacción constante con nuestros iguales. Nos «humanizamos» en la medida que somos capaces de descubrir en el otro, otro yo. La vida del hombre no es una vivencia solitaria, sino que exige ser una convivencia solidaria, una convivencia con los otros que nos debe ayudar a desarrollar todas y cada una de nuestras capacidades. Es decir, en la medida en que vamos descubriendo en el otro un igual, vamos descubriéndonos a nosotros mismos. Favorecemos nuestro desarrollo, a la vez que el del otro. De esta manera, resulta evidente la afirmación de que la dimensión social del hombre no es un añadido más, sino algo propio de nuestra naturaleza. Algo implícito en ese proceso complejo de convertirse en persona.

- Dotado de *reflexión y volición*, ya que la inteligencia y la voluntad son las dos facultades humanas que posibilitan el conocimiento causal (el saber por qué, para qué..., las nuevas relaciones que se pueden establecer, etc.), la comunicación a partir de sistemas simbólicos complejos, la capacidad de conocer, de comprender, de interactuar con el otro y con lo otro. Todo ello implica a cada sujeto en su propio desarrollo. Saber y querer, sin olvidarnos de la dimensión afectiva, el modo de sentirse en cada ámbito de interrelación que condicionan nuestras respuestas.

- Dotado de *libertad*, ya que no está determinado por ninguna conducta preestablecida. Es capaz de elegir sus propias determinaciones, por lo que se hace responsable de sus decisiones y del modo en cómo se relaciona con los demás, de lo que hace y deje de hacer. Es un ser que debe resolver su vida, que la lleva a cabo gracias a las constantes decisiones y elecciones, por lo que cada uno es responsable de lo que es y de alcanzar lo que debería llegar a ser. También debemos advertir que los demás somos responsables de facilitar al otro los recursos necesarios para poder optar a sus propias decisiones. Por otro lado, no podemos perder de vista la importancia de *educar en una libertad solidaria*, de tal modo que se una claramente el desarrollo individual y social de cada persona.

© NARCEA/UNED

- Como *totalidad unitaria*, ya que nada específico del ser humano, ni de su comportamiento, está fuera de la mediación de su inteligencia, de su libertad. Todo está mediatizado por su humanidad, por su identidad. Todo en él está perfectamente interrelacionado, configurando una unidad psicofísica que le proporciona una identidad. Cada una de las dimensiones de todo ser humano está interrelacionada con las demás, configurando una unidad que da sentido a todas sus actividades, a la vez que explica el qué, el para qué y el por qué de cada acción de cada sujeto determinado.
- Requiere un *sentido*, ya que cualquier acción del hombre surge a partir de un por qué y un para qué, necesita entender y valorar las cosas para emprender cualquier actuación y dar significado a lo que le rodea. Todo individuo actúa conforme a un motivo, necesita dar valor a aquello por lo que vive y plantear una meta como objetivo de su conducta. Todos necesitamos conocer qué y quién queremos llegar a ser, para dotar de sentido a todas nuestras decisiones y acciones.
- Es un *ser trascendente*, en el sentido de que es capaz de salir de sí mismo, de preocuparse en realizar su existencia y buscar el sentido de la misma; busca lo que tiene validez última, quiere captar el sentido del ser y del valor; la razón originaria de sí mismo y de todo lo demás. Capaz de comprender al otro, de ponerse en su lugar, de descifrar la realidad fuera de sí mismo. En él siempre estará presente lo trascendental y lo contingente, lo universal y lo individual, y como tal obrará.



En suma, todo ser humano necesita ayuda de otros para extraer todas sus posibilidades, ya que por sí mismo no es capaz de desarrollarlas. Necesita de esa ayuda inicial, en primer lugar, para aprender a satisfacer sus necesidades y, en un segundo paso, reclamamos esa ayuda para conocer las claves para interpretar el mundo que nos rodea, para transmitir los elementos esenciales de la sociedad a la que pertenecemos y de su cultura, lo que le ayudará a responder e interpretar los escenarios en los que vive, desarrollando, así, su propio proceso de convertirse en persona.

© NARCEA / UNED

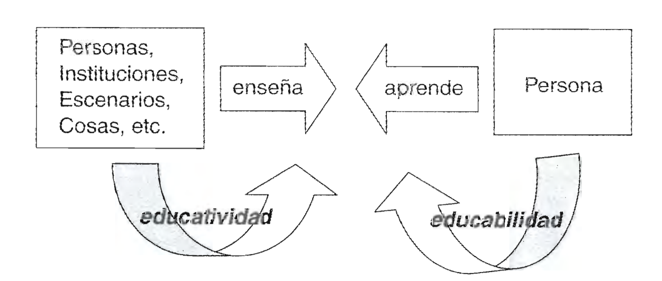
Educabilidad *vs.* educatividad

Todos estos aspectos que posibilitan y exigen la educación se traducen en dos categorías propias de todo ser humano: la educabilidad y la educatividad presentes en todo individuo, conceptos esenciales en toda acción educativa.

Educabilidad, o la *capacidad de todo individuo para recibir influencias y reaccionar ante ellas,* construyendo a partir de éstas su propio bagaje cultural, su propio comportamiento y su identidad. Es la que posibilita la capacidad de aprendizaje de todo hombre. La caracterización fisiológica de todo ser humano es la que dispone, en un primer término, para el aprendizaje, que junto a las interrelaciones que éste establezca y al contexto en el que actúe, presentará un determinado desarrollo y proceso de optimización. Así, la educabilidad nos abre la posibilidad de ser capaces de aprender, de desarrollar y recorrer con garantía de éxito un proceso formativo. Y no debemos tampoco obviar que cualquier disfunción o discapacidad, propia o sobrevenida durante el desarrollo será, sin duda, una merma a esas posibilidades.

Como categoría paralela, y necesaria, se presenta la *educatividad,* que se refiere a la *capacidad que posee todo individuo de influir en otro/s*. Cualquier animal es capaz de enseñar diferentes destrezas, habilidades... a otro de su misma especie, con el fin de adiestrarle en la solución de distintas situaciones a las que se enfrenta su especie. En el ser humano esta capacidad se hace aún más necesaria ante el inacabamiento propio de los humanos, ya que sin esa ayuda de otro/s, ningún ser, especialmente en la infancia, lograría sobrevivir e ir conformando su propia identidad.

Por otro lado, esta capacidad muestra también la importancia de la transmisión de todo el bagaje cultural, que hace que podamos comenzar nuestras acciones basándonos en las aportaciones de los otros que nos han antecedido o que sencillamente saben más que nosotros, logrando así un auténtico progreso de la humanidad.



© NARCEA/UNED

Si atendemos a los actores de una acción educativa, *la educabilidad* será lo que caracterice al educando, al actor de esa acción educativa, mientras que la *educatividad* define la figura del educador, del agente de esa acción, entendiendo que esta categoría puede estar representada en un individuo, una institución, un espacio, un recurso, etc., que ejerce una influencia educadora sobre otro/s, independientemente de la intencionalidad expresa que manifieste.

El hombre como ser inacabado

De todo lo expuesto hasta este punto se concluye que un *rasgo clave del ser humano es su inacabamiento, es decir, su plasticidad y su inmadurez biopsíquica.* Esta disposición que para muchos significó, como hemos visto, la debilidad del ser humano, es la que fundamenta su grandeza: su capacidad de aprendizaje. Nacemos con disposiciones, con aptitudes, con posibilidades siempre abiertas al desarrollo. Sin duda, éstas están, en un primer momento, en total dependencia del mundo adulto, iniciándose, poco a poco, sobre la base de la propia maduración biológica, nuestra disposición para aprender.

El ser humano es el animal que más prolonga su infancia, y a mayor complejidad social mayor prolongación de la dependencia de los adultos, ya que debemos aprender mayor número de conductas válidas para la integración en esa sociedad. Ésta es la clave que fundamenta radicalmente la necesidad y la posibilidad de la educación, es decir, la exigencia de toda acción educativa apoyada en nuestro inacabamiento, inmadurez y plásticidad. Esta dicotomía es la que justifica el derecho de toda persona a la educación.

	POSIBILIDAD **de la educación**	***NECESIDAD*** **de la educación**
Rasgos identificadores de la educabilidad del ser humano	• Ser inacabado • La propia estructura física y psíquica • El lento proceso de maduración • La inteligencia y la voluntad • La capacidad de interacción con los otros • Proceso abierto que no acaba nunca	• La precariedad física y psíquica • El lento proceso de maduración • La satisfacción de las necesidades humanas • La necesidad de interacción con los otros • La complejidad de la vida social • El logro del fin en cada ser humano

© NARCEA/UNED

También debemos ser conscientes de que precisamente este inacabamiento hace al hombre totalmente vulnerable y dependiente de los demás. Sin duda, son muchas las influencias, a menudo, contradictorias, a las que estará expuesto y entre todas ellas elige y construye su propio futuro. Sin duda, no es lo mismo tener unas oportunidades u otras, vivir en un entorno u otro. Todo ello determina nuestras propias elecciones o, incluso, la posibilidad de optar a ellas. Sin duda, estamos ante una interacción muy compleja entre sus disposiciones iniciales y las influencias del ambiente, que va a llevarle por un determinado camino. La intervención de los adultos, sobre todo de los que están más próximos, siempre será una influencia determinante en lo que cada uno quiera y pueda llegar a ser (Delval, 1994).

Insistimos en que no se debe olvidar que cada uno llegará a ser lo que él quiera ser, se dirigirá por un ideal de conducta, por la idea que tenga de sí mismo y de lo que quiere ser. Y, aún más, *el hombre es el ser que debe responder de sí mismo, responsable de su propia vida, en lo que radica toda la fuerza de la libertad*. Así el inacabamiento humano, destaca Sacristán (1982), pone al hombre frente a un futuro abierto de posibilidades y le hace responsable de su elección.

En este sentido, la vida es una tarea, es un proyecto que nadie puede eludir sin dañarse a sí mismo y en ella, la educación es la que le va a ofrecer la posibilidad de convertirse en lo que quiere ser. Es un acontecimiento personal de plenitud, resultado de la propia acción humana, en la que cada uno va haciéndose, va eligiéndose entre muchos posibles sí mismos. Es decir, como persona inacabada que cada uno es, el hombre:

- Tiene su vida por resolver.
- Depende de los demás para salir adelante y para configurar su personalidad.
- Decide y actúa, sabiendo que ninguna acción resulta indiferente, repercute tanto en sí mismo como en los demás, al no existir acciones neutrales.
- Se desarrolla dependiendo de la idea que posea de sí mismo y del fin que se proponga.
- No está determinado a nada ni por nada, aunque sí son relevantes y decisivos los condicionantes que le rodean.
- Tenemos la posibilidad de un proceso abierto que no termina nunca y en el que siempre podemos cambiar.

El hombre siempre puede cambiar, evolucionar, independientemente del estadio evolutivo en que se encuentre, de sus aprendizajes anteriores, de sus

experiencias..., nunca será un ser definitivo, por lo que la tarea de hacerse será una tarea permanente a lo largo de la vida que empuja irremediablemente a la acción educativa y exige la intervención dirigida al desarrollo de cada una de nuestras capacidades, quehacer que legitima, sin duda, la ayuda, la intervención y la dirección de otros.

2. EL CONCEPTO DE EDUCACIÓN

El término «educación»

Si a cualquiera de nosotros nos preguntaran qué es educación, seguro que responderíamos que es una conducta ajustada a unos cánones y patrones establecidos por una comunidad determinada. Saber actuar de acuerdo a unos patrones culturales establecidos. Para todos la educación es un fenómeno familiar en la existencia de toda persona, por cuanto la educación está presente, de una u otra forma, en el desarrollo individual y social, en cuanto factor dinamizador de la construcción de la conducta y personalidad humana. Sin duda, toda persona «es» su propia educación (Medina Rubio, 2001a).

El uso coloquial identifica educación más como un resultado que se manifiesta en conductas externas fácilmente identificables, que como acción interna de cada sujeto consigo mismo. También se suele identificar con las enseñanzas recibidas en la familia y, de forma especial, en la escuela: para muchos una persona educada es aquella que ha tenido la posibilidad de «pasar» por una institución educativa. Aunque también somos conscientes de que educación no se ciñe únicamente a estas conductas externas, por lo que admitimos, finalmente, la complejidad para definir y acotar este término.

Ahora bien, debemos aportar una clarificación sistemática de este término, para lo que recurrimos a dos modos de proceder para acercarnos a su significado real, y poder, así, definir con mayor objetividad qué es educación. Nos referimos, en concreto, al estudio de:

a) La etimología de este vocablo.

b) Las diferentes definiciones que se han dado sobre educación.

No hay duda que cada palabra es fruto del uso que se ha dado de ella a lo largo de la historia, de las connotaciones que conlleva, de las experiencias que ha ocasionado, etc. No existe ninguna palabra que haya permanecido intacta desde su origen, sino que cada una es fruto de la historia que ha vivido. Sin

© NARCEA/UNED

duda, el lenguaje es algo vivo y las palabras no son ajenas a la evolución de la propia sociedad. Ahora bien, de estos conceptos vividos debemos ir precisando lo propio y específico de cada término. Lo que significa realmente para ganar, así, en calidad comunicativa. Partimos de la idea de que la raíz del lenguaje es el propio proceso vital de la humanidad, pero también debemos ir ganando en cientificidad, con el fin de consolidar la terminología propia de cada ciencia, en este caso, de la ciencia de la educación. Con esta intención, recurrimos a estas dos vías clásicas para analizar y sistematizar este concepto, lo que redundará en saber identificar qué es y qué no es educación.

Estudio etimológico del vocablo «educación»

Tratar el estudio etimológico del vocablo «educación» es un tema muy conocido. Resulta lógico, ya que al iniciar cualquier investigación, el primer requisito necesario se centra en la clarificación de los conceptos sobre los que se va a profundizar, para lo que se acude a la raíz etimológica de las palabras. Una primera aproximación a nuestro caso revela que el término «educación» proviene de dos palabras latinas que parten de la misma raíz «educo», y que mantienen una idea común, la de criar (Núñez Cubero y Romero, 2003). Nos referimos en concreto a:

- *Educare*, que significa cuidar, alimentar...
- *Educere*, en cambio, implica sacar fuera, extraer...

Cada una de ellas aporta una dimensión diferente de la actuación educativa. Si nos fijamos en el significado de «*educare*», estamos sosteniendo una actuación externa al sujeto que se educa. Le estamos proporcionando lo necesario (cuidar, nutrir...) para salir adelante en su proceso de constituirse como hombre o como mujer. En este sentido, educación se centra en la transmisión de la información necesaria para integrar al educando en un contexto concreto. Estamos defendiendo una actividad llevada a cabo por otra persona, que bien se puede identificar con la figura del educador. En esta perspectiva comprendemos que la educación es una actividad inevitable llevada a cabo por cualquier individuo que en un momento debe cuidar a otro, a veces simplemente por el natural instinto de conservación de la especie, y que actúa de acuerdo a unas pautas y costumbres de crianza establecidas en su grupo o comunidad (Núñez Cubero y Romero, 2003).

En cambio, «*educere*» también exige una actuación del educador que debe guiar ese proceso, pero se exige también necesariamente la participación del

propio sujeto sobre el que se ejerce esa actuación. Es decir, encauzar las potencialidades ya existentes en el propio sujeto. Desde esta perspectiva entendemos la educación como un proceso de desarrollo de las capacidades de cada individuo. Estamos ya ante una acción más compleja que exige una cierta planificación. Para extraer algo es necesario conocer ciertas técnicas, saber cómo aplicarlas de forma correctamente secuenciada, aunque sea de forma intuitiva.

Ahora bien, aunque ambas acepciones puedan parecer a primera vista contrapuestas, no lo son, sino que se presentan como acciones complementarias de toda acción educativa, que se exigen mutuamente dependiendo de la fase vital en la que se encuentre la persona educada. La educación implica tanto el cuidado y la conducción externa, que estaría más ligado al desarrollo biológico de todo individuo, como la necesaria transformación interior. Exige una influencia, que siempre proviene del exterior, como un proceso de maduración, que sólo puede llevar a cabo el propio sujeto que se educa. Es decir, *las dos convergen en guiar a cada individuo en su proceso de convertirse en persona.*

Lógicamente, a lo largo de la historia se ha hecho más hincapié en una interpretación o en otra, lo que se ha traducido en corrientes pedagógicas que dan más importancia a un elemento u otro de estas dos acepciones etimológicas. Usualmente se identifica más la educación tradicional con el vocablo de «educare», en la que la figura del educador es un elemento clave de todo el proceso educativo. En cambio, «educere» se identifica con el concepto moderno de educación, en el que se da más importancia a la acción del propio sujeto en el proceso educativo. Ahora bien, se tengan o no en cuenta estas ideas, no cabe duda de que este proceso realmente se logra con la conjunción de ambas.

Por otro lado, también es interesante destacar que en la lengua castellana el término educación no aparece hasta 1640 con Saavedra Fajardo (García Carrasco y García del Dujo, 1996). Y tal como destacan estos autores, hasta ese momento esta acción se entendía como crianza, como instrucción o adoctrinamiento. Dos actividades eminentemente externas y que se llevaban a cabo, lógicamente, desde instancias exclusivamente externas.

Estas dos ideas originales de nuestro ámbito cultural continúan estando vigentes hoy en día en el lenguaje coloquial, aunque, poco a poco, van apareciendo otros significados que posibilitan profundizar y reclamar esta acción educativa y educadora, otorgándole la dimensión de proceso y de cambio que cada sujeto debe mantener consigo mismo. Ahora, también somos conscientes de que «buena parte de las disputas sobre significados se deben a que poseemos mayor cantidad de conceptos y categorías que vocablos conocidos. Entonces, una misma voz adquiere significaciones variadas, como consecuencia de la pobreza de vocabulario concomitante a la riqueza desproporcionada de

© NARCEA / UNED

las percepciones y procesos de categorización» (García Carrasco y García del Dujo, 1996: 75). De ahí que el primer paso para estudiar cualquier ámbito, estribe en definir bien qué se entiende por cada concepto.

Análisis de algunas definiciones sobre «educación»

Otro modo para aclarar qué es «educación» parte del análisis de diferentes definiciones que se han dado y se dan sobre este concepto. En nuestro caso, la educación ha sido, es y será una realidad constante para el hombre, que ha preocupado al ser humano desde que se ha interesado y reflexionado sobre sí mismo, por lo que ha sido definida por múltiples autores. No hace falta más que repasar la historia de la cultura para encontrar ejemplos muy conocidos sobre qué es la educación y cómo debe ser. Platón, Aristóteles, Séneca, Tomás de Aquino, Comenius, Kant, Rousseau, Herbart, Montessori, Dewey, García Morente, Ortega y Gasset, Giner de los Ríos y un largo etcétera, por citar algunos de los autores más conocidos, han tratado el tema educativo y, de un modo u otro, cada uno de ellos aporta qué entiende por este concepto.

Si realizamos una síntesis de todas estas aportaciones, podremos identificar cuáles son las notas que aparecen de forma sistemática en estas definiciones a lo largo de la historia, y así podremos concretar cuáles son los rasgos que definen toda acción educativa. De acuerdo a este objetivo, si repasamos un buen número de definiciones, comprobamos que existen determinados rasgos que siempre están presentes en ellas.

RASGOS CARACTERÍSTICOS
✓ Perfeccionamiento
✓ Socialización
✓ Influencia
✓ Autorrealización
✓ Intencionalidad
✓ Fin
✓ Referencia a facultades humanas
✓ Comunicación

A partir de estos resultados comprobamos que la idea esencial que predomina sobre el concepto de educación es la de *perfeccionamiento*, lo que implica que *la educación está dirigida al logro de una modificación optimizadora, un en-*

© NARCEA / UNED

riquecimiento, el paso de un estado a otro mejor. Si no se tratase de esa proposición positiva, no se podría hablar con propiedad de educación. Así, a lo largo de la historia se ha ido insistiendo y consolidando la necesidad de una intervención a partir de la cual todo individuo perfecciona las capacidades con las que ha nacido. Las divergencias aparecen cuando se concreta cuáles son esas capacidades que el hombre debe desarrollar, cuáles prevalecen, cuáles son más importantes y cuáles menos, etc.

Resulta obvio que el hombre no se desarrolla en soledad, ni sobrevive de forma aislada. El ser humano necesita del otro en este proceso de humanización, de ahí que otro de los rasgos definitorios sea el de *socialización*, aunque con una diferencia significativa con el primer rasgo mencionado. *Esta socialización se entiende bien como proceso de adaptación, bien de integración de cada individuo en su grupo o sociedad*. Para ello se dispone del desarrollo de una serie de capacidades, de la adquisición concreta de destrezas, conocimientos... Sin duda, toda educación no se dirige de forma exclusiva al desarrollo optimizador de una persona, sino que ésta cobrará sentido en la medida en que este sujeto esté integrado en su propio grupo.

Otros dos criterios significativos se refieren a *influencia* y *autorrealización*. La educación es un proceso de formación. Ahora bien, éste *no se lleva a cabo sin la influencia del/os otro/s y del entorno en el que se vive*. La educación debe promoverse desde fuera para lograr ese desarrollo perfectivo. Sin esos estímulos adecuados, difícilmente lograríamos el desarrollo pleno de todas y cada una de las facultades humanas. Por otro lado, esta influencia resulta inevitable, ya que la neutralidad en educación resulta imposible, pues, queramos o no, todo lo que rodea a cada individuo le influye de una u otra forma y con una intencionalidad explícita o implícita.

En cuanto a la *autorrealización, cada ser humano está llamado al logro de las metas que se ha propuesto y a la adecuada integración en el entorno en el que vive, al desarrollo de sus capacidades, de acuerdo a un fin propuesto y a un estilo de vida libremente escogido*. Se trata de alcanzar la madurez, ya que la persona madura es aquella que es capaz de autodeterminar su propia vida de forma responsable.

El siguiente rasgo menciona la *intencionalidad* del proceso, ya que sin ella, ya sea de forma explícita o implícita, no se lograría la educación. *El logro del perfeccionamiento no se alcanza por azar, sino gracias al concurso de toda una serie de acciones y actividades dirigidas hacia esa meta*. Este concepto está muy unido al siguiente, en el sentido de que toda intencionalidad está marcada por un sentido, por una finalidad. Así resulta esencial que en toda definición de educación deba estar presente el tema del *fin*: *para qué educamos, a dónde nos dirigimos*. Sin precisar el fin no sería posible hablar de educación, ya que no sa-

© NARCEA/UNED

bríamos a dónde queremos dirigirnos, qué recursos necesitamos, qué planificación se exige, etc.

En todo caso, no podemos obviar que la educación, en cuanto perfeccionamiento intencional, es único y privativo de la persona. Sólo en ella se da el perfeccionamiento cargado de intencionalidad. Aunque con otros seres se pueda hablar de una intervención intencional, en estos casos ese proceso instructivo, aún «intencionado», tiene otra denominación, como es el caso de la acción sobre los animales, en los que hablamos de crianza o adiestramiento, según el objetivo sea el desarrollo fisiológico o se pretenda conseguir que el animal adquiera determinadas habilidades o destrezas (Medina Rubio, 2001a), pero el aprendizaje de esa habilidad nunca le otorgará una mejora perfectiva en cuanto a su ser animal original.

También resulta obvio que algunos autores destaquen que la educación está dirigida al desarrollo de las *facultades humanas*. En este punto no podemos perder de vista que *el ser humano es una unidad y que todo él debe desarrollarse de forma armónica y plena*. Debe darse un desarrollo integral ya que unas capacidades están supeditadas a las otras. Pero todas ellas están determinadas por lo más específico del ser humano, su inteligencia y su voluntad. En suma, el desarrollo de las facultades humanas que nos permiten (García Amilburu, 2003):

— Realizar una serie de funciones vitales.
— Conocer sensible e intelectualmente.
— Experimentar emociones.
— Autodeterminar nuestro actuar.
— Dar un sentido a nuestra vida.

Aquí radica la diferencia esencial entre la educación que debe darse a cada hombre o mujer y el adiestramiento que reciben los animales.

Por último, aparece el rasgo de la *comunicación*, concepto que en los últimos años está cobrando cada vez mayor fuerza. Educación exige comunicación al ser relación entre personas. Es un despertar en el otro no sólo por lo que uno dice, sino también, y tal vez de modo más categórico, por lo que uno hace y es. *Su propia idea de ser hombre y de vivir y relacionarse en el mundo se va construyendo y consolidando en la medida que descubre al otro en esa rica relación educativa.* «Educar consiste en descubrir con mirada delicada todas las aptitudes y capacidades del educando y hacerlas efectivas. Llevarlo al pleno desenvolvimiento del propio ser, hacer que sea con plenitud aquello que es» (Escámez, 2005: 74).

Si nos centramos en las definiciones que se aportan en el momento actual, la educación continúa entendiéndose como desarrollo perfectivo, el ideal del lo-

© NARCEA / UNED

gro de un estado pleno para cada individuo. Este perfeccionamiento se comprende como desarrollo individual junto con la integración en un ámbito cultural propio. Ambas tareas requieren un proceso de aprendizaje a lo largo de la vida, en la que para los actores se fundamenta en la acción y para los agentes en la actividad. Se defiende la idea de intervención, de humanización, de acuerdo a unos referentes ideológicos, por lo que prima más el concepto de educación como actividad externa sobre un sujeto que como acción interna. Prima la perspectiva tecnológica de la educación, que centra todo el valor de esta tarea en el proceso de intervención. Se da prioridad a la dimensión práctica —se habla de sistemas de acción, de medidas, de intervención...— que dirige toda actividad educativa. A la vez que se destaca la vertiente de la enculturación, ya que el desarrollo personal se supedita a unos patrones de referencia determinados. Se insiste en la intencionalidad de este proceso, a la vez que en la necesaria actividad dinámica por parte de los actores y agentes del mismo.

Tal vez, como ya hemos comentado anteriormente, los dos conceptos claves que innovaron la actividad educativa a lo largo del pasado siglo XX fueron el de *intervención,* con todo lo que esto conlleva consigo de medios, recursos, programas..., y el de *acción* en el que se implica ya una actividad dinámica y constante por parte del propio educando para lograr el desarrollo pleno de sus facultades. La educación vuelve a conjugar la tarea externa e interna dirigida planificadamente al logro de un objetivo marcado por un proceso permanente de desarrollo. Cada etapa vital tendrá sus propias metas, sus propios recursos, dinámicas, etc., pero estamos en un proceso a lo largo de la vida que condiciona todas las propuestas actuales de educación.

Pero, finalmente, de lo que no hay duda es que todo este quehacer entiende que, en realidad, educar es educarse, y sin esta acción no podríamos hablar realmente de educación. Toda la acción exterior únicamente cobra su sentido si se logra esa autoeducación (Gadamer, 2000).

Los términos afines a «educación»

Al analizar el concepto de educación contrastándolo con otros términos cercanos a éste, nos encontramos con que en muchas ocasiones se utilizan indistintamente de forma sinónima, esto ha generado muchas confusiones. Sin duda, hablar de educación es tratar también de *enseñanza,* de *instrucción,* de *aprendizaje,* de *formación,* de *adiestramiento* o de *adoctrinamiento.* Pero cada una de estas palabras tiene su significado propio y específico, por lo que se impone conocerlo para saber aplicarlo de forma pertinente en cada situación, a la vez que, gracias a ello, aprendemos realmente a definir qué es educación, y

© NARCEA / UNED

cuál es el significado real de cada uno de los otros términos que configuran el entramado de toda acción educativa.

En relación a las palabras *formación, enseñanza* e *instrucción,* todas ellas son conceptos que intervienen en el proceso educativo y forman parte de la actuación educadora. Un primer acercamiento para distinguirlos parte de la diferenciación entre los términos que son propios de la actividad del educador y los que son específicos del educando. Los que se concretan más por ser llevados a cabo desde el exterior a partir de un proceso de intervención y los que implican ya un cambio interno del sujeto. En esta línea afirmamos que no toda intervención de un educador provocará una modificación, es decir, suscitará educación. Ésta es necesaria, pero para que se genere ese aprendizaje deseado es precisa la intervención directa, de forma explícita o implícita, del educando. Es decir, que éste realmente quiera, pueda y sepa educarse, generando, de este modo, un aprendizaje.

En cuanto a *enseñanza* e *instrucción* podemos decir que son los dos términos que mejor reflejan la actividad de cualquier educador. Enseñanza es un concepto mucho más amplio, mientras instrucción hace referencia de forma exclusiva a procesos de transmisión planificados. En este mismo ámbito de la actividad del educador aparecen una serie de conceptos que se refieren también a un tipo de actividad externa. Nos referimos a *entrenamiento* y *adiestramiento.* Ambos se dirigen al desarrollo de destrezas, habilidades, usualmente por medio de la repetición de esos esquemas que se pretenden inculcar.

Si nos fijamos en *adoctrinamiento,* actualmente conlleva una connotación negativa al ser considerado como una influencia y/o enseñanza que se impone, impidiendo la reflexión del individuo al anular, en definitiva, su libertad. Tras esta definición, comprobamos que sería una contradicción intentar identificar adoctrinamiento con educación. Ahora bien, si leemos el origen histórico de esta palabra, podremos comprobar que en su génesis no se manifiesta ninguna implicación peyorativa, y que se refiere simplemente a la instrucción en una determinada doctrina, connotación que continúa utilizándose en algunos contextos. De ahí que siga apareciendo este término como próximo a educación.

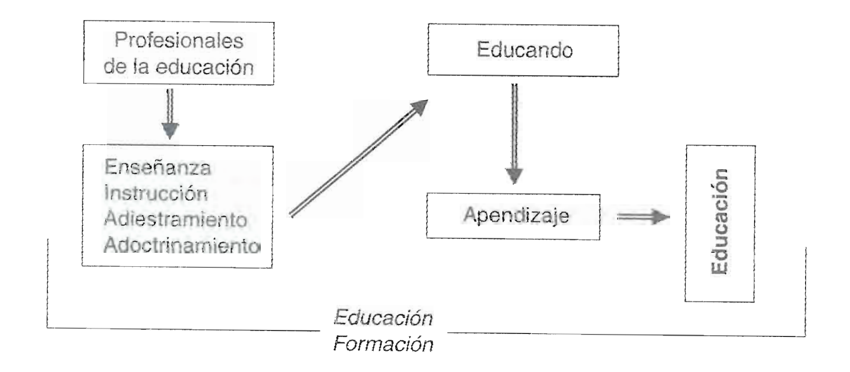
Por último, relacionado con el educador también se señalan los conceptos de *formación* y *educación.* No existe ningún error en afirmar que un profesor educa y/o forma. Estos términos poseen las dos acepciones de esta actividad educativa. En ambos casos hacemos referencia a una acción mucho más compleja y amplia que transmitir una serie de contenidos. En estos casos educar y formar serán el objetivo de su acción, mientras que instruir y enseñar se constituyen en sus medios para el logro de esa finalidad.

© NARCEA/UNED

Formación y *educación* recogen en este punto el desarrollo perfectivo, optimizante de ese sujeto gracias a un aprendizaje concreto. Es, en definitiva, la finalidad de la tarea educativa. Ahora bien, entre los dos, presenta mayor fuerza de logro la formación, ya que ésta consiste en un salto cualitativo en el que el conocimiento se organiza permitiendo entendernos a nosotros mismos y al mundo que nos rodea. El sujeto no sólo conoce más, sino que ha aprendido una forma de investigar y de conocer la realidad, de valorar críticamente lo aprendido y de disfrutar con ello. En cambio, educación engloba todo el proceso.

Si nos situamos ahora *desde el plano del educando* aparece el concepto de *aprendizaje,* término central que dará sentido a todos los demás, es decir, es el que justifica toda la actuación del educador. Sin el aprendizaje no podríamos hablar realmente de educación. Y podríamos también encontrarnos ante un proceso de enseñanza perfectamente planificado, que no genere el aprendizaje previsto. En este caso habría que analizar los diferentes elementos que intervienen en este diseño, tanto del contexto como del propio alumno, para volver a adecuar ese proceso conforme al objetivo establecido y al sujeto al que se dirige.

Como resumen de todo este análisis debemos destacar que, en definitiva, *toda educación cobra su sentido cuando alcanza la formación de cada sujeto, y ésta es una acción propia y específica de cada uno consigo mismo.*



3. PROPUESTA DE UNA DEFINICIÓN DE «EDUCACIÓN»

Tras el análisis sobre el concepto de educación que acabamos de realizar, resulta ya necesario que aportemos nuestra propia definición, con el fin de

© NARCEA/UNED

justificar y clarificar las aportaciones posteriores que realizaremos a lo largo de este libro. Definición que atiende las notas básicas ya expuestas:

- Toda educación siempre se refiere a la persona, por lo que es un proceso exclusivamente humano.
- Encierra necesariamente la orientación a un fin, sin el cual no se comprende.
- Implica siempre una mejora, un perfeccionamiento.
- Depende del sentido y valor que se dé al hombre, su mundo, la sociedad, etc.
- Deberá respetar las exigencias que se desprenden de la dignidad de cada ser humano al que se dirige.
- Entiende la persona como un todo, una unidad psicofísica indivisible, por lo que toda acción educativa influye, de una forma u otra, en todos los ámbitos de la persona.
- Toda educación es, en definitiva, autoeducación, por lo que deberá suscitar, de un modo u otro, la acción del propio sujeto, respetando siempre su libertad.

Como primer paso definimos educación como el *proceso de convertirse en persona*. Es decir, aquella acción gradual y permanente en el tiempo dirigida al logro de la plena humanización, entendiéndose ésta tanto en una dimensión individual, como social propia de todo ser humano.

Utilizamos el concepto de persona porque éste conlleva los significados de *singularidad, unicidad* y *excelencia*. Es decir, una persona no es un individuo más de una especie, sino alguien con unas características comunes a su especie, como resulta obvio, pero que, a la vez, es insustituible, único. Engloba todas las dimensiones propias del ser humano, pero que cada uno las actualiza de forma personal y singular. De ahí el valor innegable de cada persona y la trascendencia de la educación para ayudarle a desarrollar todas sus posibilidades de modo diferenciador. En esta línea, entendemos educación como *todo proceso permanente dirigido a la optimización de la persona en el ser, el conocer, el hacer y el convivir*. Esto es:

- *Proceso*, al tratarse tanto de una operación en el tiempo, como una propuesta y desarrollo de una secuencia de acciones. Acción que implica a la propia persona, ya que la educación es el proceso y el resultado del obrar de cada uno consigo mismo. Y, a la vez, exige también la acción

© NARCEA / UNED

externa, la actividad del propio sujeto y de otros agentes, todas ellas dirigidas a la consecución del desarrollo pleno. Al ser acción se requiere que ésta se lleve a cabo de modo permanente dentro de un continuum.

- *Permanente*, ya que la educación como algo específico del ser humano deberá llevarse a cabo a lo largo de la vida de cada uno. Se trata de un proceso que no termina nunca y que permite ordenar las distintas etapas vitales, preparar las transiciones, diversificar y valorizar las trayectorias vitales de cada sujeto (Delors, 1996).
- *De optimización*, ya que todo hombre está llamado a desarrollar plenamente sus capacidades, a lograr la madurez en cada una de sus etapas vitales. Esta mejora, lógicamente, implica la intencionalidad de esa acción, nunca deberá ser una tarea que se deja al azar, sino que está dirigida por una finalidad, por una intencionalidad, ya sea implícita o explícita.

De este rasgo también se desprende el necesario carácter normativo de la educación como tarea. Ahora bien, aunque siempre hablamos del desarrollo de todas las capacidades humanas, ese proceso de optimización debe centrarse, como elemento integrador de todas las demás, en cuatro pilares básicos, tal como destaca el conocido Informe Delors (1996): *aprender a ser, a hacer, a conocer* y *a convivir*, claves en todo proceso de humanización y de civilización. De tal manera que:

- Aprender *a ser* contribuye, en definitiva, al desarrollo integral de cada persona, al fomento de su responsabilidad, de formar un pensamiento crítico y autónomo..., de tal forma que sea capaz de afrontar su propio proyecto vital.
- Aprender *a hacer*, que conlleva el aprendizaje de competencias específicas para atender el trabajo, la capacidad de iniciativa, el trabajo en equipo, la ayuda a los demás, el cuidado del entorno...
- Aprender *a conocer*, que debe lograr la capacidad de aprender a aprender, lo que nos ayudará a interpretar, comprender y utilizar la realidad que nos rodea, teniendo en cuenta los rápidos cambios derivados de los avances de la ciencia y las nuevas formas de la actividad económica y social.
- Aprender *a convivir*, a vivir juntos conociendo mejor a los demás, sabiendo trabajar en equipo, impulsando la realización de proyectos comunes o la solución inteligente de cualquier conflicto.

© NARCEA/UNED

En suma, la educación es una tarea a lo largo de la vida, siendo ésta una de las aportaciones más singulares del pasado siglo XX. Es una necesaria y constante acción humana sobre sí mismo, generada e impulsada gracias a la permanente acción de otros agentes que conviven con él. En consecuencia, se entiende fácilmente que la educación sea una auténtica fuente de riqueza tanto para cada individuo como para la sociedad. Gracias a ella podremos plantear cotas más altas de desarrollo, de convivencia y de ser. De ahí que afirmemos, sin ninguna duda, que *la educación es*, en definitiva, *una tarea humanizadora*.

4. CARÁCTER ANTINÓMICO DE LA EDUCACIÓN

Otra forma de comprender qué es educación es atendiendo a la multiplicidad de dimensiones que la configuran, ya que ésta presenta una clara estructura antinómica que recorre toda su actividad. Parece como si la educación estuviese inmersa en un proceso dialéctico, en el que la síntesis de elementos contrarios expresara la vitalidad del desarrollo de los procesos educativos (Medina Rubio, 2001b). Es decir, cuando hablamos de educación convergen acciones aparentemente contradictorias entre sí, aunque todas ellas son necesarias al aportar cada una de éstas una dimensión específica a la acción educativa, sin la cuál difícilmente podríamos alcanzar nuestros objetivos. *Ninguna educación es un hecho lineal, ni una acción única, sino que presenta un concepto poliédrico que implica un conjunto muy amplio de acciones e interpretaciones para desarrollar todo su contenido.*

Entre todas estas antinomias, destacamos las siguientes como las más significativas sobre educación (Medina Rubio, 2001b):

- Pretende la adaptación y reproducción de conductas, por un lado, y, por otro, es fuente de desarrollo de la originalidad personal.
- Está condicionada por nuestra naturaleza biopsíquica y social, pero no determinada por ella.
- Reclama el ejercicio de autoridad, a la vez que se dirige a la generación de libertad.
- Reclama la acción permanente del/os otro/s como manifestación clara de la heteroeducación, pero únicamente se logra si ésta genera la autoeducación.
- Es una actividad receptora y, a la vez, acción mediadora de crecimiento y desarrollo personal.

© NARCEA/UNED

- Es un proceso de individualización, pero necesariamente también de socialización.
- Actúa como mediadora entre los condicionantes de los factores hereditarios y la posibilidad de perfección de que el ser humano es capaz.
- Se dirige a la preparación para la vida inmediata, presente, a la vez que para la vida futura e incierta del que se educa. Parte del pasado para enseñar a afrontar el futuro, de acuerdo a las propias posibilidades y objetivos.
- Pretende el desarrollo perfectivo y original de cada sujeto, a la vez que la mejor integración en la sociedad en la que vive.
- Es guía, mediación, a la vez que exige intervención.
- Es racionalidad y afectividad.
- Es, en definitiva, un derecho de toda persona, a la vez que es un deber innegable de cada uno para sí mismo y para la sociedad.

Entendemos, en suma, que toda acción educativa nunca será una acción aislada, sino que está unida y relacionada a otras ya recibidas, a otras que se dan en otros escenarios, a las de las personas con las que convivimos, etc. Todos formamos parte de secuencias de historias compartidas, por lo que para entender nuestro comportamiento debemos referirnos a la biografía de cada uno que, a su vez, está concatenada a las secuencias narrativas de otros, a su propia historia educativa. Por ello, para entender educación en toda su dimensión debemos ser conscientes de esta realidad vital (Ruiz Corbella, 2003b).

© NARCEA / UNED

Capítulo 2

Principios pedagógicos de la acción educativa

Tras reflexionar sobre el hecho de la educación, debemos plantearnos cuáles son las constantes que dirigen y fundamentan toda acción educativa. Qué principios están siempre presentes, de una u otra forma, aportando, en última instancia, las claves para entender qué es y qué no es educación. Esto nos lleva a analizar y reflexionar sobre cómo se ha entendido la educación a lo largo de la historia, cómo se ha desarrollado y cuáles son las constantes de la tarea educadora. A la vez que debemos también considerar cuál es el contenido de estas acciones educativas, en definitiva, qué es lo que debemos aprender.

Si repasamos la historia de la educación comprobamos que, aunque en cada momento histórico se ha dado más relevancia a un principio o a otro, siempre se han dado dos constantes: por un lado, se ha pretendido el desarrollo de las capacidades individuales de cada uno (*individualización*), y, a la vez, se ha perseguido su mejor integración en el grupo en el que vive (*socialización*). En suma, podemos concretar que el objetivo clave de toda propuesta educativa —salvo en entornos totalitarios— ha sido *formar individuos autónomos capaces de dirigir por sí mismos su propia vida, trabajando en la mejora de la sociedad en la que participan*. En el preámbulo de la Ley Orgánica de Educación (2006) que regula el sistema educativo español se manifiesta de forma clara que la educación es la clave para el bienestar individual y colectivo en toda sociedad democrática. Esta misma idea se recoge de forma continua en los distintos informes y declaraciones de los organismos internacionales preocupados y ocupados por y en la educación. Todos ellos se reafirman

> «(...) en la idea de la "Declaración Mundial sobre Educación para Todos" (Foro Mundial de la Educación, 1990), respaldada por la "Declaración

© NARCEA / UNED

> Universal de Derechos Humanos" y la "Convención sobre los Derechos del Niño", de que todos los niños, jóvenes y adultos, en su condición de seres humanos tienen derecho a beneficiarse de una educación que satisfaga sus necesidades básicas de aprendizaje en la acepción más noble y más plena del término, una educación que comprenda aprender a asimilar conocimientos, a hacer, a vivir con los demás y a ser. Una educación orientada a explotar los talentos y capacidades de cada persona y desarrollar la personalidad del educando, con objeto de que mejore su vida y transforme la sociedad» (Foro Mundial de la Educación, 2000: 8).

Derecho que se dirige a atender el pleno desarrollo de todos y cada uno de sus ciudadanos. Pero para ello todo ser humano necesita ser ayudado en el desarrollo pleno de todas y cada una de sus capacidades y esto sólo se logrará si cada educando es capaz de garantizar su aprendizaje gracias a su actividad y a su respuesta creativa y participativa ante los nuevos entornos en los que vive.

Gracias a la educación podrá desarrollarse de forma plena, en el sentido de ser él mismo y saber y poder plantear su propio proyecto de vida. Es decir, *ser protagonista de su propio proceso de aprendizaje entendido éste como la concreción de aquellos fundamentos que van a regir y justificar toda esta tarea dirigida al desarrollo pleno de cada individuo.*

1. PRINCIPIOS QUE FUNDAMENTAN TODA ACCIÓN EDUCATIVA

Hemos definido educación como aquella actividad dirigida a la optimización de todas y cada una de las capacidades de la persona. Al realizar esta afirmación estamos defendiendo tanto el desarrollo de todas y cada una de las capacidades específicas del individuo, como su necesaria integración en la comunidad en la que vive. Es decir, *en todo proceso educativo debe darse un equilibrio constante entre el desarrollo de las aptitudes propias de cada persona, con su integración óptima en el contexto en el que habita.* La interacción positiva de estos dos elementos es uno de los factores clave para el logro de la educación, además de presentarlo como una constante de todo individuo a lo largo de su vida. En este sentido se entiende el derecho ineludible de todas las personas a la educación a lo largo de la vida, asumiendo la totalidad de lo que esta idea entraña.

Nadie cuestiona que todos los seres humanos somos iguales, a la vez que diferentes. Somos iguales en cuanto que compartimos una misma naturaleza

© NARCEA/UNED

humana. Únicos en la medida en que cada uno es capaz de pensar, decidir y actuar por sí mismo, se hace a sí mismo, y es responsable de sus acciones, de lo que ha sido, es y debería ser. De ahí la absoluta necesidad de la educación, ya que sin ella quedaría seriamente mermada esta opción. En consecuencia, resulta necesario profundizar en los rasgos de la persona para plantear cómo debe llevarse a cabo la educación y en qué principios se apoya ésta. Y la identificación de estos principios nos ayudará después a valorar si una acción es realmente educativa o no.

Partimos, como es lógico, del sujeto de la educación para plantear todas las preguntas claves del proceso educativo: qué, cómo, cuándo, dónde, quién... va a dar sentido a toda esta actividad. En esta línea, el desarrollo de las propias capacidades, el encontrar y desempeñar su puesto en el mundo, las distintas modalidades de actividad... son quehaceres que cada ser humano ha de llevar a cabo si ha de vivir como persona, es decir, si es consciente de que puede y tiene derecho a dirigir su vida y a desarrollar de forma plena su propia personalidad. Ahora bien, esto sólo se logra si entendemos que todo ser humano posee:

- *Dignidad*, como ser único, racional y libre, capaz de decidir por sí mismo su propio proyecto de vida.
- Capacidad de actividad *intencional* y *creativa*.
- *Singularidad*, que le hace ser él mismo, diferente a los demás.
- *Carácter relacional*, capaz de interaccionar con todo lo que le rodea, el otro y lo otro.
- *Autonomía* para elegir, dirigir su propia vida y desarrollar su personalidad de forma responsable.

Todos estos rasgos son los que hacen a los seres humanos diferentes de otros seres, en cuanto que son capaces de proyectar y responsabilizarse de su propia vida. En cuanto que pueden elegir sus propias metas, a la vez que saben interactuar con el/los otro/s para cooperar también en el desarrollo de los demás, y, por ende, del grupo en el que viven. Cada rasgo que caracteriza al ser humano como persona reclama una actuación educativa que va a fundamentar la consolidación de esta nota en cada individuo.

El necesario equilibrio entre todos estos rasgos es importante, ya que el dar más importancia a uno sobre otros conlleva una formación del hombre en una sola dimensión, con la problemática que este tipo de opción plantea. El ser humano es uno y reclama, por ello, el desarrollo armónico y equilibrado de todas sus capacidades, siendo estos rasgos las coordenadas básicas que jus-

© NARCEA / UNED

tifican toda la tarea educativa. De este modo, *toda acción educativa se desarrolla siempre en base a unos principios que dirigen, regulan, dan sentido, respuesta y coherencia a dicha acción.* Principios que expresan de forma clara esos rasgos que caracterizan a todo ser humano como persona.

¿Por qué estos principios y no otros? Si analizamos la definición de educación que hemos propuesto, resalta de forma clara que *individualización* y *socialización* son los dos principios claves que justifican toda la acción educativa al dirigirse ambos de forma conjunta y coordinada al desarrollo positivo de cada individuo, gracias al cual se integra activamente en su grupo manteniéndose cada uno como él mismo.

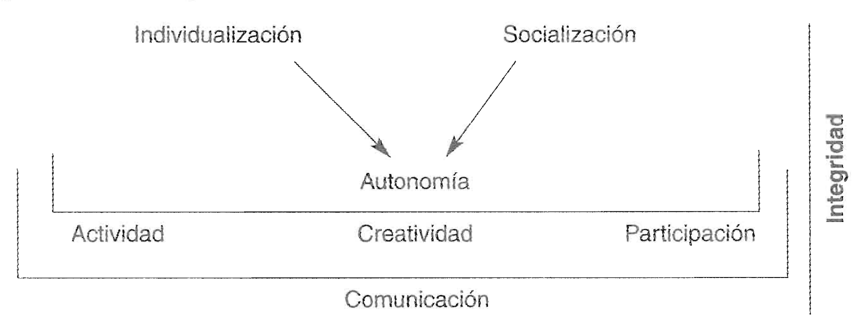
El perfeccionamiento equilibrado de ambas dimensiones es el que hace posible la *autonomía* de todo individuo, ya que *el fin de la educación es formar personas autónomas, capaces de dirigir su propia conducta y de responder de sus decisiones, de sus actuaciones, sabiendo, a la vez, actuar de forma responsable en la comunidad en la que viven.* Si no se lograra esta madurez en cada persona, en buena manera no tendría sentido toda la actividad educadora desarrollada.

Ahora bien, este logro de la autonomía será posible únicamente si basamos la acción educadora en los principios esenciales de *actividad, creatividad* y *participación.* Lógicamente, junto a estos se engarzan necesariamente otros elementos fundamentales para la educación, pero entre todos destacamos la necesidad de estos tres elementos como las claves para la formación de personas autónomas. En este punto conviene recalcar que la educación alcanza su significación no en los procesos aislados que hacen referencia a distintos tipos de educación, no en la potenciación de algunos de estos principios como elementos únicos de formación, sino en la comprensión de esos procesos desde la raíz misma de la unidad de la persona *en la que* y *con la que* se realizan esos procesos.

RASGOS DE LA PERSONA	PRINCIPIOS EDUCATIVOS
Singularidad	Individualización Creatividad
Apertura	Socialización Comunicación Participación
Autonomía	Autonomía Actividad
Unidad	Integridad

© NARCEA / UNED

Sólo desde la ordenada integración de esta acción entendida como un todo es como cada uno de estos principios refuerzan la acción de los otros y contribuyen, así, al desarrollo integral de la persona. Cada uno de estos elementos educativos cobra todo su sentido en la medida en que está engarzado con los demás. Uno conlleva necesariamente al otro. Cada uno muestra las posibilidades y los límites de toda acción educativa, presenta los objetivos de cada propuesta, a la vez que las tareas y las condiciones necesarias para su logro.



Necesitamos, sin duda, principios educativos sólidos, por lo que debemos reencontrarlos «(...) dándoles consistencia y contenido, y hacer de ellos finalidades educativas. Y encontrar de nuevo finalidades que, por la acción educativa concreta, y por la costumbre, se puedan asimilar y generalizar hasta alcanzar el estatuto de principios de acción» (Boavida, 2009: 142). Este será, sin duda, el objeto y el sentido de la actividad educadora.

2. ANÁLISIS DE ALGUNOS PRINCIPIOS CLAVE DE LA EDUCACIÓN

1. Individualización

La constitución biológica de los individuos, su estructura psicológica, el ambiente, los estímulos, la experiencia, etc., son únicos en cada caso y, por tanto, diferentes a los de los demás. En efecto, no existen dos personas iguales, aunque todos somos iguales. Nuestra estructura biológica es idéntica, tenemos los mismos órganos y funciones, nos reconocemos como semejantes a los otros con los que podemos comunicarnos y compartir vivencias. Somos humanos como eran los hombres de la antigüedad y lo serán los que nos sucedan. Pero esta misma condición humana no evita las profundas diferencias in-

© NARCEA / UNED

dividuales a las que todo grupo humano está sujeto. Aunque fisiológicamente somos iguales, detectamos que, desde la misma estructura celular hasta los más complejos órganos y funciones, son diferentes de unos individuos a otros, aunque básicamente tengan la misma estructura. La estatura, complexión, rostro, etc., nos dan un carácter particular y diferenciado del de los demás. Estas diferencias son más consistentes cuando se trata de individuos en distintas etapas de su desarrollo, pero existen, igualmente, en los que tienen idéntica edad cronológica.

Este soporte biológico sustenta nuestras características psicológicas que llegan a profundizar aún más las diferencias. Diferimos de los demás en la conducta que manifestamos, distinta incluso ante estímulos idénticos. Los valores que asumimos, nuestras necesidades, intereses, sentimientos y emociones y la forma de vivirlos son sólo nuestros. Nos alegramos o entristecemos de forma distinta y con desigual intensidad que lo hacen otros individuos. Nuestros gustos, percepciones de la realidad, nuestro dolor, no son idénticos a los de los demás. Los ritmos, estilos, formas y capacidad de aprendizaje, también nos diferencian. Cada uno interactúa con el medio, del cual recibe influencias determinadas con las que, a partir de las condiciones heredadas que posee, elaborará una conducta u otra.

Estas diferencias han de ser consideradas desde cualquier óptica educativa dado que el sujeto de la educación y protagonista del proceso no es la colectividad, sino el hombre único e irrepetible. En este sentido, siempre se ha demostrado inquietud por atender diferencialmente a cada individuo en la educación. Son esas características individuales, las aptitudes, actitudes, necesidades, intereses, limitaciones, etc., que difieren de las de los demás, a las que debe adecuarse cada una de las variables curriculares del proceso de enseñanza-aprendizaje.



Se trata de que, actuando simultáneamente sobre un grupo de educandos, independientemente de la edad de éstos, se centre la acción educativa en

© NARCEA / UNED

una atención individualizada cifrada en adaptar objetivos, contenidos, motivación, recursos, métodos, actividades, etc., a las características diferenciales de cada uno, a la medida de cada cual. Esa es la forma de desarrollar al máximo todas las potencialidades del individuo, tarea fundamental de la educación. Este principio de la educación rechaza, por tanto, la concepción ya superada de enseñar lo mismo a todos, de la misma manera y en el mismo espacio y tiempo. En cambio, exige la necesaria atención a la diversidad, que trata de proporcionar a cada uno, en función de sus intereses y motivaciones, en relación con sus capacidades y ritmos de aprendizaje, la respuesta que necesita en cada momento para desarrollar de forma óptima todas y cada una de sus aptitudes.

2. Socialización

El hombre vive en comunidad, necesita de los otros tanto para su propia supervivencia y la del propio grupo, como para alcanzar el desarrollo pleno de todas sus capacidades. Muchos autores explican de forma clarificadora como el «*yo*» se va constituyendo como tal al ser capaz de descubrir y abrirse a un «*tú*», «(...) no pudiendo entenderse uno a sí mismo sin el otro y sin la diferencia de él. La identidad de uno mismo se reconoce en la mirada del otro. Pero el otro no es un ser aislado; vive en sociedad y participa de una determinada cultura» (Escámez; García López y Pérez Pérez, 2009: 82). El «*yo*» y el «tú» conviven, se desarrollan como entidades singulares, pero que, a la vez, son capaces de ir conformando el «*nosotros*». En la medida en que un individuo no es capaz de abrirse al otro, de descubrir a ese tú diferente a mi, no será capaz de iniciar su propio proceso formativo. De ahí que la singularidad del hombre no sea nunca sinónimo de aislamiento, sino de apertura. Reclama necesariamente al otro para poder desarrollar plenamente su individualidad, ya que vivir es convivir, no en existencias solitarias, sino necesariamente solidarias. El hombre es un ser social por necesidad, así lo requiere su propia naturaleza: necesita del otro, en primer lugar, para satisfacer sus necesidades más primarias, en segundo lugar para atender las necesidades específicas como humano que es. Pero aún más importante reclama al/os otro/s para crecer como persona, para desarrollar todas y cada una de sus capacidades de forma integrada y, a partir de ellas, participar en la consolidación y desarrollo de la sociedad en la que vive. De esta forma, «(...) la evolución verdaderamente humana significa desarrollo conjunto de la autonomía individual, de la participación comunitaria y del sentido de pertenencia a la especie humana» (Morin, 2001: 66-67).

© NARCEA/UNED

Los conocimientos, costumbres, hábitos, valores, creencias, patrones de conducta, etc. son transmitidos necesariamente de unas generaciones a otras, necesitamos al otro para atender todo lo necesario para integrarnos en el grupo en el que vivimos. Pero también, y en primer lugar, para descubrir y desarrollar lo que nos caracteriza como humanos. La vertiente individual de la educación la hemos destacado en el anterior principio, pero no olvidemos que todo el desarrollo de las potencias individuales del hombre se va a realizar en comunidad. Sin duda, «el propio organismo y el yo no pueden ser entendidos adecuadamente al margen del contexto social particular en el que han sido modelados» (García Amilburu, 1996: 155). Es la propia sociedad, el contexto en el que cada uno crece, el que dirige y propone el contenido del desarrollo de las diferentes capacidades humanas, a la vez que destinatario de los beneficios de un pleno desarrollo individual.

Cada sociedad ha establecido las coordenadas educativas que determinan el desarrollo de cada individuo. El hecho es que el hombre vive en un mundo interpretado, por lo que no puede desarrollar su existencia en un vacío social. No es posible comprender adecuadamente la naturaleza humana hasta que no se ha comprendido, de alguna manera, el significado de las tradiciones culturales en las que vive y de las que parte. Consecuentemente, la existencia humana se halla siempre involucrada en la perspectiva cultural, convirtiéndose, lógicamente, en un factor decisivo para llevar a cabo toda tarea educativa, ya que no olvidemos que «el hombre sólo se realiza como ser plenamente humano por y en la cultura» (Morin, 2001: 63).

En este sentido, la sociedad actual, cada vez más compleja, exige nuevas competencias en los individuos que les capaciten para atender las crecientes demandas sociales. Las comunidades modernas nos convierten en seres cada vez más dependientes unos de otros, lo que conlleva necesariamente a que la educación sea el principal vector de identificación, pertenencia y promoción social.

Una vez reconocida esta realidad, se nos plantea el dilema sobre cuál de las dos dimensiones se debe potenciar en primer lugar, ¿la dimensión individual o la social? Aquí ha estado la clave de muchas propuestas pedagógicas a lo largo de la historia y desde los diversos sistemas sociopolíticos. Sin embargo, nosotros entendemos que se trataría de buscar el equilibrio entre ambas dimensiones, procurando desarrollar las capacidades individuales específicas de cada uno, haciéndolas, a la vez, compatibles con el servicio al desarrollo y mejora de la sociedad, es decir, lograr la plena autorrealización del hombre y su inserción activa en la naturaleza, la sociedad y la cultura.

A su vez, el interés de la comunidad reclama la necesidad de socializar a los individuos para que adopten la cultura propia de esa comunidad, de ma-

© NARCEA/UNED

nera que puedan desenvolverse satisfactoriamente dentro del grupo y aportar aquello que promueva su desarrollo. Por otra parte, no debemos olvidar que la educación se realiza habitualmente en la escuela, institución surgida de y en la sociedad que, a su vez, conforma un microcosmos social. En ella el educando encuentra los resortes y estímulos necesarios para formar o modificar las actitudes sociales de los educandos.

Los aprendizajes en la escuela ocurren, generalmente, en grupo, de ahí la importancia de la cooperación en los trabajos escolares, la participación en la organización y desarrollo de las actividades, la potenciación de la comunicación horizontal, entre los propios alumnos, etc. Los trabajos escolares realizados en común y las actividades extraescolares, donde la relación es mucho más flexible y espontánea, se han mostrado como fortalecedores de los hábitos positivos de convivencia y cooperación. Estas acciones de la escuela deben complementarse con las acciones que se llevan en otros entornos cercanos a cada individuo, como son el barrio, la ciudad, los medios de comunicación, los grupos de amigos, etc. y, por supuesto, la familia.

3. Autonomía

«*Ser hombre* presupone, desde luego, poseer un tipo peculiar de organismo: el que corresponde a la especie *homo sapiens sapiens*. Pero para *ser plenamente humano* se precisa además haber asumido un proceso de aculturación o socialización. Y para *ser plenamente sí mismo* se requiere también que el hombre haya tomado decisiones libres de acuerdo con el proyecto existencial que él mismo se ha propuesto» (García Amilburu, 1996: 154). Sin duda, la capacidad de gobierno de sí mismo y de determinación de las propias acciones es la máxima expresión de este principio, al que la educación no puede renunciar. Todo hombre debe ser dueño de sí mismo, por lo que enseñar a aceptar, a elegir, a decidir o a tener iniciativa son fines clave de la educación. Es el medio para que cada sujeto vaya alcanzando la autonomía en un despliegue sucesivo de las posibilidades de actuar de forma autónoma.

Este obrar libre es la más pura expresión de la autonomía, que se traduce en poder enfrentarse de forma personal a cualquier obstáculo que impida la propia acción y en tener capacidad para elegir entre varias opciones, o simplemente no elegir ninguna. En suma, se trata de un proceso no sólo biológico, sino también afectivo, volitivo, intelectual y ético que propone al propio hombre como meta. En consecuencia, resulta lógico que uno de los principios clave de la educación sea precisamente el logro de la autonomía en cualquier espacio humano.

© NARCEA/UNED

La consecución de autonomía será el punto central de atención de todo educador, que se convertirá en el verdadero motor de conducta. En este sentido, la madurez será el premio, el fin de un largo proceso del hombre consigo mismo, y con la sociedad que le acoge. Por ello, la historia de la liberación y, por consiguiente, la crónica de la humanidad será también la gesta del logro de la emancipación primero de la naturaleza, después de las debilidades propias del ser humano, intentando establecer una relación de libertad. Pero esta independencia no se realiza en y a través de la sociedad, sino exclusivamente en la existencia personal de cada uno en cuanto que es un ser moral responsable de sí mismo en la que es capaz de conquistar su libertad (Ruiz Corbella, 1995). Por consiguiente, el que cada sujeto sea capaz de autodeterminar su propia conducta de forma responsable, se convierte en uno de los ideales máximos a alcanzar por la persona y, por tanto, en un principio esencial de la educación.

Preferimos hablar de *madurez*, mas que de autonomía, porque posee un significado dinámico, proceso en el que los factores educativos, psicológicos, biológicos... están estrechamente unidos. Este proceso se presenta como una tarea que nunca tendrá fin, en la que cada individuo tendrá que velar constantemente para vivir de forma autónoma en su actuar y en su ser en las distintas etapas vitales. Es decir, saber responder ante otros y ante sí mismo de sus decisiones, de sus acciones, de su conducta, sabiendo justificar el por qué y para qué de cada una de ellas.

En efecto, el hombre es un ser que debe hacerse a sí mismo superando cualquier injerencia o delimitación en su libre actuar. Hay que intentar romper con toda sociedad que pretende mantenerle en el anonimato, para volver a recuperar al ser humano. Un ser que sea dueño de su propia vida, que sepa desarrollar todas sus facultades y sus posibilidades. En definitiva, ser él mismo. Por esto resulta esencial que toda educación esté orientada a suscitar y desarrollar esta autonomía en cada persona a lo largo de la vida.

Lógicamente, cada educando deberá ir adquiriendo grados progresivos de autonomía conforme su desarrollo madurativo y experiencias lo aconsejen, de manera que se vaya desprendiendo paulatinamente de la tutela de un educador adulto que ha sabido armonizar el binomio autoridad-libertad corresponsabilizándose, junto al educando, del proceso formativo de éste, ayudándole a ser él mismo, a ser autor, y no sólo actor, de su propia vida, a ser capaz de plantear su propio proyecto de vida sabiendo llevarlo a cabo y responsabilizándose de él. Esto no será posible si no se organiza la actividad educativa de modo que al sujeto se le brinden posibilidades de educarse en libertad y para ejercer la libertad. Sin duda, lo que pone fin a la infancia —a la fase heterónoma— es descubrir y protagonizar de forma responsable el futuro que se

© NARCEA / UNED

abre ante cada uno. Un futuro que no tiene por qué transcurrir necesariamente guiado por el azar, por otras personas..., sino que puede —y debe— ser conducido por cada uno de acuerdo a un proyecto personal, asumiendo, a la vez, las lógicas limitaciones y determinaciones de todo ser humano.

4. Actividad

No se concibe una educación de hoy que no se lleve a cabo a partir de la actividad de cada uno de sus actores. En primer lugar del que aprende, es decir, actividad no centrada en el educador, como era habitual en la escuela tradicional en la que se daba más importancia a la enseñanza que al aprendizaje, sino en la propia acción del educando. Resulta evidente que cualquier principio educativo recoge entre sus postulados, de forma implícita o explícita, el requisito de la actividad, sin el cual no es posible la educación que, en definitiva, se basa en la adquisición de aprendizajes que consideramos positivos para el alumno.

Todo ser humano está en constante actividad de una forma u otra, ya sea psíquica o física. Sin embargo, lo que interesa como principio educativo no es que cada educando haga sencillamente cosas, se mueva, esté en activo sin más, sino que esa actividad que está desarrollando sea formativa, tenga un sentido y esté planificada hacia el logro de un objetivo que va ayudarle a obtener, a mejorar... una competencia, una habilidad, un valor o un conocimiento concreto.

Este es el fundamento de *aprender haciendo*. Ahora bien, como es lógico, no podemos olvidar que ninguna actividad resultará comprensible sin un punto de partida basado en la experiencia, en los conocimientos previos y en las destrezas que ya poseemos. Además, debemos saber que estamos proponiendo una actividad:

- Que tiende, en primer lugar, a las disposiciones psicoemocionales del hombre, así toda acción física interesa en la medida que está relacionada con lo psíquico.
- Voluntaria, ya que una actividad será educativa en la medida en que haya un esfuerzo intencionado y voluntario, ya sea de forma explícita o implícita, por parte del que aprende.
- Perfectiva para el propio educando, en cuanto coopera al desarrollo de cada persona en una o más capacidades, en la medida en que ayuda a canalizar todas las energías positivas del ser humano.

© NARCEA / UNED

- Capaz de proyectar esa actividad al exterior en conductas determinadas.
- Que compromete toda la personalidad del que la lleva a cabo, ya que es expresión de cada persona, va configurando la personalidad de cada educando.

En definitiva, dirigida a convertir todos los actos del hombre en verdaderos actos humanos, en el sentido que se lleva a cabo con conocimiento y elección personal.

Como se puede deducir, el principio de actividad rechaza la educación que fomenta un alumnado pasivo y meramente receptivo. Se pretende el esfuerzo de reflexión y de implicación por parte de cada sujeto. Es decir, la actividad que nos interesa es fundamentalmente la que implica las funciones cognitivas superiores y se realiza de modo voluntario, exenta de coacción y tendente a la optimización del hombre. De este modo, cada sujeto, al ser protagonista de su propio aprendizaje porque observa, busca, descubre, experimenta, analiza, relaciona, comprende, ordena, concluye, razona, etc., está llevando a cabo una actividad que logrará aprendizajes duraderos, siendo capaz de transferirlos, después, a otras situaciones.

Por otro lado, no olvidemos que toda actividad debe considerarse desde dos direcciones: la primera, *de fuera a dentro*, el educando recibe algo y es capaz de incorporarlo, de aprenderlo, de llevarlo a cabo como acto externo, hasta que gradualmente lo asume y lo integra en su propio modo de ser y actuar. Estamos ante la actividad propia de todo educador, que enseña, instruye a otros. La segunda, *de dentro a fuera*, en la que cada uno actúa sobre lo aprendido introduciendo ya su propio estilo personal. Actividad propia de cada educando al exigirle el esfuerzo por aprender, por asimilar ese aprendizaje reconstruyendo los conocimientos que tiene a partir de ese nuevo contenido.

Lógicamente, ambas propuestas de actividad están muy ligadas con los principios de interés y motivación de cada uno. Y si conseguimos despertar el interés, resultará más fácil motivar para la actividad, aunque se trate de una tarea ardua o difícil. Esta implicación de los alumnos será efectiva siempre que (Rué, 2009):

- Se empleen métodos activos de aprendizaje.
- Se favorezca la cooperación entre los alumnos, a través de actividades cooperativas, resolución de problemas o en contextos relevantes para sus vidas.

© NARCEA / UNED

- Se potencien espacios para hacer y organizar sus propias actuaciones.
- Se les implique en la gestión de los propios procesos de aprendizaje, de acuerdo a su grado de madurez.
- Comprendan y acepten los objetivos del programa, y que éste se desarrolle de forma coherente con su diseño.

5. Creatividad

Un mundo en constante evolución genera continuos problemas que demandan soluciones urgentes. Los avances de la ciencia, de la tecnología, de las diversas realizaciones en todos los ámbitos humanos exigen respuesta a las necesidades constantes a las que el hombre se ve precisado a dar satisfacción. A su vez,

> «el carácter pluridimensional de la creatividad implica que los conocimientos pueden ser la base de la creatividad y la innovación en un amplio abanico de ámbitos diferentes, tanto tecnológicos como no tecnológicos. La innovación consiste en la correcta aplicación de nuevas ideas; la creatividad es una característica *sine qua non* de la innovación. Los nuevos productos, servicios y procesos, o las nuevas estrategias y organizaciones, requieren que las personas generen nuevas ideas y asociaciones entre ellas. Por eso, competencias como el pensamiento creativo o la resolución avanzada de problemas son esenciales tanto en el ámbito económico como en el social o el artístico» (COM, 2008: 3).

En consecuencia, un aprendizaje innovador y anticipatorio se hace cada vez más necesario porque los problemas aparecen sin previo aviso o, aún previéndolos, sin las soluciones adecuadas para cada momento concreto. Por tanto, será un objetivo clave de la educación el capacitar a los individuos para afrontar los pequeños problemas que a nivel individual les puedan surgir, o las grandes dificultades que en el orden social puedan afectar a la subsistencia, a la convivencia o al progreso en general. Igualmente será objetivo formativo potenciar el desarrollo de mentes creativas que con sus creaciones, descubrimientos, inventos e innovaciones hagan aportaciones al campo artístico, científico, tecnológico, económico, político, etc., gracias a las cuales se puedan facilitar soluciones a nuevos y viejos problemas, o sencillamente se haga más placentera la vida en cualquier ámbito natural, social o cultural.

No queremos reducir el sentido de la creatividad aplicándolo únicamente a las grandes creaciones o descubrimientos. Este sería su sentido más restrictivo. En este concepto también deben incluirse aquellas realizaciones originales, novedosas y valiosas, al menos para el propio sujeto. Ahora bien, lo esencial de este principio estriba en la capacidad de transformar de forma personal la realidad que nos rodea gracias a los elementos y a los conocimientos que cada uno posee. «Lo creativo lleva siempre el sello de algo personal. La creatividad comienza, pues, con el modo de percibir el medio y se consuma en la transacción o transformación del mismo» (Torre, 1991: 25). Por ello, implica unos conocimientos previos y una disposición abierta hacia ellos en el que el sujeto está colaborando activamente en su posible mejora. Es una disposición personal ante la vida, en la que el individuo está dotando a todas sus acciones, a todas sus ideas de un acento personal. Aporta, en suma, la gran diferencia entre conocer y saber, ya que facilita aptitudes y competencias que permiten «(...) a las personas percibir el cambio como una oportunidad y estar abiertas a nuevas ideas que promuevan la innovación y la participación activa en una sociedad culturalmente diversa y basada en el conocimiento» (COM, 2008: 2).

Nadie cuestiona que gracias a la enseñanza podemos conocer multitud de datos, de información, pero sólo podemos afirmar que los poseemos si los hemos hecho nuestros, si hemos sabido ir integrando en una unidad que debe ser el saber, y a partir de esto, proponer nuevas aportaciones valiosas. Se trata de ser capaces de convertir la información en conocimiento, auténtica actividad creativa que cada uno debe llevar a cabo por sí mismo.

En realidad, prácticamente todo puede mejorarse acrecentando la productividad o bien la cantidad y calidad de nuestras obras mediante la búsqueda de nuevos caminos, distintos y divergentes de los habituales y conocidos. Crear sería producir algo nuevo y valioso en el sentido de que sea distinto y superior a lo que ya existía (Marín Ibáñez, 1997). Se trataría de fomentar en los alumnos todo aquello que no sea meramente repetitivo, la búsqueda de lo nuevo, lo distinto, divergente y que tenga un valor y, de forma especial, saber dotar a cada aprendizaje de un acento personal y positivo.

De esta forma, la diferencia entre una persona creativa y otra que no lo es, estriba en «(...) que la primera sabe cómo materializar sus ideas, cómo hacer operativos sus proyectos. Y esto se logra por una especie de conocimiento por connaturalidad, porque el latir de su propio conocimiento vibra con el mismo ritmo que el latir de esa realidad» (Llano, 2000: 167). De esta forma, al entender la educación como un continuo proceso a lo largo de la vida, comprendemos la necesidad de prestar atención, en cada una de las diferentes etapas vitales, al desarrollo de la capacidad creativa. Así la creatividad abre las

© NARCEA/UNED

puertas a nuevos y personales aprendizajes, a proponer respuestas diferentes ante situaciones similares, a saber cambiar, evolucionar en nuestra propia forma de contemplar la realidad que nos rodea.

Además, en cada una de las etapas formativas se está exigiendo a la educación, como es lógico, la renovación de objetivos, de contenidos, de metodologías..., pero no es cuestión de cambiar sin más, sino de ofrecer los recursos necesarios para saber afrontar cada uno de forma personal su propia existencia. En definitiva, ser capaz de que cada uno recree y enriquezca los contenidos que va aprendiendo. *Ser capaz de aportar, de forma personal, elementos nuevos y valiosos, a partir de lo que ya conocemos.* Nuevo en la medida que presenta algo novedoso, al menos para aquel que lo descubre, y valioso al tratarse de algo enriquecedor, positivo tanto para sí mismo como para los demás. Implica unos conocimientos previos y una disposición abierta hacia ellos con el fin de colaborar activamente en su posible mejora. Lógicamente, se trata de una disposición personal ante la vida en la que el individuo está dotando a todas sus acciones de un acento personal.

Evidentemente esto debe llevarse a cabo implicando al educando en su propio proceso educativo. Así, a través del conocimiento y la experiencia, cada uno se irá perfeccionando en todas las dimensiones de su ser. En el aprendizaje de las distintas competencias cada uno irá adquiriendo los medios y recursos necesarios para afrontar de forma creativa su conducta. En este sentido, uno de los objetivos de la educación estriba claramente en ayudar a satisfacer la necesidad de autorrealización por medio de la creatividad, ayudando a que cada uno apueste por respuestas flexibles, innovadoras ante las más diversas circunstancias. Esto únicamente será posible si consolidamos la formación en competencias básicas, a la vez que el desarrollo de la propia personalidad. Si somos capaces de hacer transferibles todos los saberes que aprendemos en los diferentes contextos, siendo conscientes de que «(...) esta transferencia exige que los saberes se integren en competencias de reflexión, de decisión y de acción a la medida de las situaciones complejas a las que cada individuo tiene que hacer frente» (Marco, 2008: 19). Y esto es, en definitiva, creatividad.

6. Participación

La participación es uno de los principios que más auge ha tenido en las últimas décadas. Su demanda ha surgido, como es lógico, en entornos democráticos, aunque debe reconocerse que debe estar presente en toda propuesta educativa al contribuir a la capacidad de diálogo, de trabajo en equipo, de co-

laboración. De ahí que se reconozca como un elemento esencial para el desarrollo tanto individual como social de toda persona para aprender a convivir, a insertarse en la sociedad, colaborando en la construcción y consolidación de los grupos en los que vivimos.

Si definimos qué entendemos por participación, diríamos que *participar es tomar parte en algo, colaborar, cooperar con otros para hacer algo en común, o lograr unas determinadas metas.* Es decir, unirse, colaborar entre todos para alcanzar unos objetivos que beneficiarán nuestro grupo y, por ende, nuestro propio entorno. Implica trabajar juntos, responsabilizándose cada uno de algo concreto para el logro del bien común. Conocer nuestros deberes, pero también nuestros derechos. La participación demanda cooperar, aportar, desarrollar un conjunto de actividades voluntarias a través de las cuales los miembros de esa comunidad intervienen en la elaboración y decisiones de la construcción y mantenimiento de ese grupo (Medina Rubio, 1988). Por ello, conlleva una necesaria puesta en común de intereses, de objetivos que son los que van a consolidar precisamente esa comunidad. En este sentido, la participación no es meramente una cuestión técnica, de organización o planificación, sino que es, a la vez, un principio clave de la educación que determina no sólo un modo de actuar, sino también una forma de entender al ser humano y los fines de la educación que deben plantearse.

Gracias a este principio se propone la formación de personas abiertas, autónomas, que interactúan con otras construyendo así entre todos la sociedad en la que viven. Y al fomentar la participación estamos reconociendo, a su vez, el valor de lo que puede aportar cada individuo. En este sentido entendemos (Medina Rubio, 1988) que la participación:

- Sea un derecho del hombre para actuar en libertad y como tal, a la vez, un deber de todo ser humano para cooperar en el desarrollo de la sociedad.
- Refuerza la responsabilidad, ya que al participar estamos desarrollando la capacidad de asumir un compromiso.
- Reconoce la singularidad y valía de cada persona a través de lo que cada uno puede aportar a los demás y al desarrollo del propio grupo.
- Sea fuente de vitalidad y de energía creativa en la vida social, a la vez que ayuda a reducir las desigualdades sociales.
- Sea garantía de coherencia y de eficacia, ya que al involucrar a los diferentes miembros de un grupo, estamos ayudando a realizar de forma efectiva esos objetivos que entre todos hemos decidido y que todos queremos.

© NARCEA/UNED

Sin duda, para poder participar se exige previamente actuar en espacios que garanticen la libertad, la posibilidad de conductas autónomas por parte de cada individuo, a la vez que se reclama, con la misma fuerza, la igualdad de todos. Sin libertad cualquier tipo de participación no sería real. Y sin la igualdad estamos cerrando el paso a la dinámica participativa. Libertad e igualdad son los presupuestos que garantizan la dinámica de toda participación. Ahora bien, esto no quiere decir que se deba participar del mismo modo y con la misma responsabilidad en toda circunstancia. Se dan necesariamente diversos niveles de participación, dependiendo de lo que cada uno conozca, quiera y pueda aportar. «En consecuencia, no hay un mejor y único estilo de participación válido para todas las circunstancias y situaciones, porque éstas no son siempre las mismas y el modo de participar ha de responder a esa diversidad de situaciones de la realidad» (Medina Rubio, 1988: 479). Por ello es necesario que en cada ocasión sepamos facilitar los canales apropiados para la participación, los medios que la posibiliten, los niveles adecuados para cada uno y la formación necesaria para llevarla a cabo.

Gracias a la participación se está colaborando también en la configuración de la personalidad del individuo, ya que contribuye al desarrollo de su grupo, momento en el que está poniendo en activo, sin duda, lo mejor de sí mismo. Es en este punto donde se revela especialmente esta dimensión activa, a la vez que destaca la necesidad de la responsabilidad. Así, resulta lógico que la participación no deba ser vista exclusivamente como un derecho, sino especialmente como un deber tanto consigo mismo como con la sociedad.

Ahora bien, a la educación le ha ido interesando este concepto en cuanto se ha ido revalorizando e instituyendo la organización democrática de las sociedades como elemento básico y valioso para ella. En cuanto se ha hecho consciente de que la plenitud humana no se alcanza en un proceso de individualización, sino en la necesaria «com-unión» con otros, en una colaboración activa y responsable. En este sentido, resulta indudable que el logro de la madurez sólo es posible en la convivencia, en la cooperación con los demás, por lo que «las capacidades de los individuos para participar en la vida de la comunidad política son tan importantes como la capacidad de leer o de escribir o de disfrutar de buena salud. Ser capaz de participar en la vida pública, obteniendo respeto y teniendo voz en las decisiones comunitarias, es fundamental para el desarrollo de la identidad personal y para el desarrollo social del país» (Escámez, García López y Pérez Pérez, 2009: 93). De esta forma, la realidad de la participación se ha reconocido como elemento clave tanto para el desarrollo de cada individuo y su integración en su propio entorno, como para la consolidación y progreso de su comunidad, al ir constatándose la riqueza que aporta a cada uno la interacción con los demás, el trabajo en equipo, etc.

© NARCEA/UNED

3. LA FORMACIÓN EN COMPETENCIAS, CLAVE PARA EL APRENDIZAJE A LO LARGO DE LA VIDA

Una vez que hemos definido algunos de los principios básicos de toda acción educativa, debemos abordar un aspecto relevante para la sociedad actual. Ya hemos mencionado que cada individuo debe elaborar a lo largo de su vida su propio conocimiento a partir de la información que los diferentes medios le va aportando. Educar no implica plasmar sin más unos contenidos o destrezas aprendidos, sino saber dotarles de sentido y saber aplicarlos en cada situación de forma autónoma y responsable. En esta línea está cobrando una importancia muy singular la formación en competencias, al entender que ésta nos facilita «(...) la capacidad de afrontar demandas complejas, en un contexto determinado, poniendo en relación y movilizando prerrequisitos psicosociales que incluyen aspectos tanto cognitivos como no cognitivos» (Marco, 2008: 31). Y demanda la integración de saberes esenciales que constituyen el núcleo de la competencia, de formas de actuar mediante las cuáles se aplica el conocimiento y resuelven los problemas existenciales y profesionales en los diversos escenarios de la sociedad del conocimiento (Medina Rivilla, 2009).

Pero ¿qué se entiende por competencia? Como en todo término de moda estamos ante una palabra compleja y ambigua, debido, principalmente, a la confusión terminológica existente relativa a los distintos significados que le atribuyen. Sin embargo, sí podemos resaltar sus componentes esenciales:

- La *variedad de elementos* que contiene, tanto personales (contenidos, destrezas, motivaciones, etc.) como los relacionados con los contextos en los que se desenvuelve.
- Su *finalidad* eminentemente activa, ya que únicamente tendrá sentido si se concreta en conductas.
- La *necesaria utilidad* de toda competencia para la adaptación a cualquier contexto, especialmente de trabajo, por lo que deberá ser siempre un aprendizaje polivalente y flexible (Navío, 2005).
- La *transferencia* de los aprendizajes de unos contextos a otros.
- Un *saber actuar* eficaz, eficiente, intencionado e inmediato, capaz de generar nuevos aprendizajes (Marcelo, 2000).

A partir de estos rasgos, destacamos dos modos de definir la competencia que nos ayudará a comprender mejor este nuevo diseño de aprendizaje: la «demostrada capacidad para utilizar conocimientos, destrezas y habilidades

personales, sociales y/o metodológicas, en situaciones de estudio o de trabajo y en el desarrollo profesional y/o personal; (...)» (COM, 2006, 18). O aquellos logros formativos que toda persona debe alcanzar para poder realizarse y participar activamente en la sociedad, ser capaz de aprender a lo largo de la vida y estar preparada para las demandas cambiantes que presenta la sociedad del conocimiento en la que vivimos (Medina Rivilla, 2009).

Un factor esencial que destaca cuando se aborda el concepto de competencia es que ésta no es el resultado del aprendizaje de un solo elemento, sino la conjunción de varios aspectos, tanto personales como relativos a un contexto. En él convergen tanto conocimientos necesarios que deben estar presentes para fundamentar y dar sentido y contenido a la acción, como destrezas, habilidades... que colaboran a la correcta ejecución de esa acción, y el contexto en la que se adquiere o se desarrolla. Implica, a la vez, unos valores, unas actitudes, etc. determinadas que, interrelacionándose con las capacidades del sujeto, sus aptitudes, sus experiencias y conocimientos previos, saben transferir todo este aprendizaje para resolver nuevas situaciones que, a su vez, generan nuevos aprendizajes, gracias a lo cual se garantiza una formación permanente.

Por ello, están dirigidas siempre al logro de unos resultados útiles en un contexto determinado, pero teniendo en cuenta que cada escenario siempre está inmerso en un proceso de cambio, por lo que cada uno y de forma permanente estará inmerso necesariamente en un proceso de formación. De ahí que signifique movilizar la información, el conocimiento, la capacidad de saber mostrarlo y aplicarlo en situaciones inéditas, complejas, nuevas..., de forma autónoma y responsable, lo que va a requerir un (EURYDICE, 2002; Villa y Poblete, 2007):

- *Saber*, conocimientos teóricos específicos de cada ámbito profesional o de un área académica.
- *Saber hacer*, conjunto de habilidades y destrezas cognitivas, emocionales, sociales o procedimentales que permiten aplicar el conocimiento que se posee.
- *Saber convivir*, actitudes personales e interpersonales, habilidades... que facilita la convivencia y el trabajo con los demás.
- *Saber utilizar* estratégicamente el conocimiento y perfeccionarse, gracias a las competencias metacognitivas.
- *Saber ser*, ajuste de valores, principios, creencias y actitudes profesionalmente válidas, modo de percibirse y vivir en el mundo.

© NARCEA / UNED

Ahora bien, el dominio de estas competencias implica la superación de una serie de niveles de logro, en los que todo individuo deberá estar empeñado de forma permanente. De forma sencilla se explica en cuanto la adquisición de esa competencia sea:

- En un nivel básico, en la medida en que el educando posee el conocimiento elemental y necesario para desarrollar esa habilidad.
- En un nivel intermedio, en el que es capaz de aplicar ese conocimiento o destreza en diferentes situaciones.
- En un nivel avanzado, en el que la persona ya es capaz de integrar esa destreza en su vida en diferentes circunstancias, haciendo un uso personal de la misma (Villa y Poblete, 2007). En definitiva, lo que una persona sabe, comprende y es capaz de hacer al culminar un proceso de aprendizaje (COM, 2006).

Así, resulta evidente que la formación basada en competencias proporciona una mayor versatilidad al aprendizaje, idóneo para los contextos en los que todo ciudadano interactúa ahora y en el futuro, dotándole de la necesaria flexibilidad que exige una formación a lo largo de la vida para saber responder a cada situación. Se trata de una formación centrada en el que aprende y en escenarios cambiantes y abiertos, por lo que favorece una mejor adecuación a las necesidades y demandas que la sociedad plantea en cada momento de acuerdo a los avances científicos y tecnológicos, junto con los cambios sociales y económicos que se están generando, con la consiguiente redistribución de roles profesionales y la aceleración de la internacionalización de las sociedades. Por otro lado, esta formación ya no se adquiere de forma exclu-

COMPETENCIAS BÁSICAS PROPUESTAS EN LA LOE (2006)
1. Competencia en *comunicación lingüística*
2. Competencia *matemática*
3. Competencia en el *conocimiento y la interacción con el mundo físico*
4. Tratamiento de la *información y competencia digital*
5. Competencia *social y ciudadana*
6. Competencia *cultural y artística*
7. Competencia *para aprender a aprender*
8. *Autonomía e iniciativa personal*

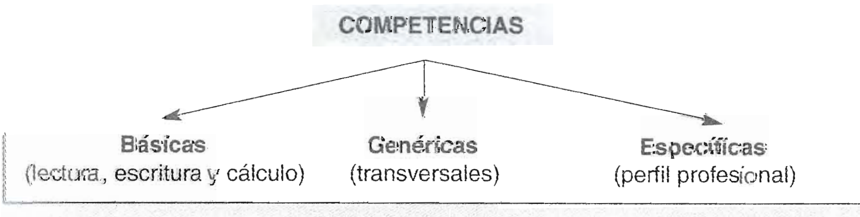
© NARCEA / UNED

siva en los contextos formales, sino que se aprende de forma continua en diferentes escenarios y tiempos, con lo que se revalorizan los espacios de aprendizaje no formal e informal, sujetos también a partir de ahora a la validación de los aprendizajes que se generan en ellos (Sanz Fernández, 2006).

A la hora de abordar la formación basada en competencias debemos atender a su diferenciación entre *básicas* o *claves*, *genéricas* o *transversales* y *específicas*.

Las *competencias básicas* o *competencias claves* permiten actualizar a toda persona sus conocimientos y destrezas de forma permanente, de tal manera que logra mantenerse al corriente de los nuevos avances, gracias a que es capaz de resolver las distintas situaciones que la vida le va planteando. Se entiende que estas competencias clave son la lectura, la escritura y el cálculo, indispensables para garantizar cualquier aprendizaje posterior. No desarrollar un nivel suficiente de cualquiera de éstas será un serio obstáculo para la formación de cada uno y, de forma especial, para la inserción social y económica en un mundo cada vez más complejo. Sin duda, «la competencia en las capacidades básicas fundamentales de la lengua, la lectura y la escritura, el cálculo y las tecnologías de la información y la comunicación constituyen el fundamento esencial para el aprendizaje, mientras que todas las actividades de aprendizaje se sustentan en la capacidad de aprender a aprender» (COM, 2006: 85). Lógicamente, estas competencias básicas están incluidas en los currículos de todos los sistemas educativos.

Por su parte, las *competencias genéricas* son aquellos conocimientos, destrezas, habilidades, actitudes, etc., necesarios para resolver cualquier situación que nos ayuda a afrontar la vida cotidiana, ya sea en el contexto familiar, social, profesional, etc. Su transversalidad nos lleva a reconocer su presencia en diferentes contextos, lo que exige que sean trabajadas a lo largo de la vida, y en diferentes escenarios de aprendizaje: aprender a comunicarse con otros, a participar, a gestionar el propio tiempo, a utilizar diferentes herramientas tecnológicas son sólo algunos ejemplos de éstas.



En cambio, las *competencias específicas*, a su vez, son las que se exigen en cada sector profesional para resolver y atender de la forma más adecuada diferentes funciones y situaciones laborales propias de esa profesión. En ellas se recogen las competencias propias de un perfil profesional. Se expresan a través de conocimientos relacionados con ese perfil y habilidades especificas de su práctica profesional (Yaniz y Villardón, 2006).

La interrelación de estas tres categorías es la que garantiza un *aprendizaje realmente formativo*, ya que no sólo aporta contenidos específicos de la ocupación profesional, sino también, y aún más importante, la comprensión de lo que se hace y lo que se debe llevar a cabo en cualquier contexto, el papel que debe desempeñarse en la sociedad actual, la capacidad de aprender, de desaprender, de cambiar o de aprender de los errores. En definitiva, la capacidad de movilizar conocimientos para resolver problemas de forma autónoma, creativa y adaptada a cada contexto y a cada situación, participando, así, también en el desarrollo de su comunidad (Manzanares, 2004).

© NARCEA / UNED

Capítulo 3

La educación como proceso

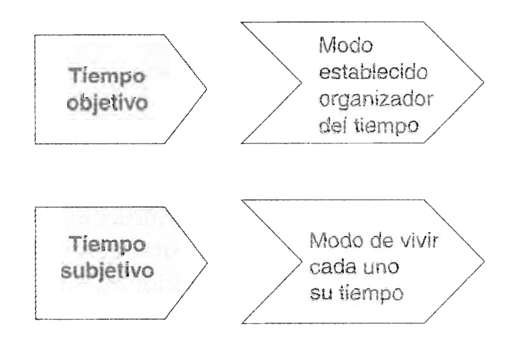
Cuando reflexionamos sobre el concepto de educación, una perspectiva imprescindible que debe acometerse es la del análisis de la acción educativa como *proceso*, como desarrollo o transformación de un individuo. Si contemplamos el mundo que nos rodea resulta obvio cómo en él se producen incesantes cambios. Nada permanece inalterable, todo está sujeto a un antes y un después, todo está inmerso en el transcurso del tiempo o si nos centramos en el ser humano, cogidos por el permanente paso de lo que hemos sido, a lo que somos hoy, proyectados a las posibilidades que nos brinda nuestro futuro.

Si miramos a la educación como desarrollo, la estamos contemplando como algo que implica actividad, cambio, movimiento, en contraposición a lo que permanece estático, inamovible. Si partimos de la definición que hemos aportado sobre este concepto, resulta lógico que toda propuesta educativa sea algo que se va logrando en un transcurso temporal a lo largo de diferentes fases. Así, la educación nunca se realiza con la mera ejecución de un acto, ni siquiera de varios consecutivos, sino que requiere una serie de actos coordinados unos con otros que se realizan a lo largo de la vida de cada persona. Es decir, las intervenciones puntuales remiten a otras complementarias con las que es necesario enlazarlas dentro de un proceso educativo, que se desarrolla necesariamente a lo largo de la vida (Rodríguez Neira, 2001a).

En consecuencia, resulta lógico que todo proceso educativo esté muy unido al concepto de tiempo. Tiempo medido como unidad objetiva, que es y ha sido siempre el mismo, en cuanto a periodicidad y a ritmo: los años, los meses, los días, etc., son medidas establecidas que organizan nuestro modo de vivir el tiempo y que toda cultura establece y organiza. Pero aún más rele-

vante es el tiempo en cuanto medida subjetiva, es decir, en cuanto a la vivencia, sentido y valor que se le otorga.

En cada sociedad, en cada cultura, encontramos un concepto de tiempo que aporta un modo de entenderlo, valorarlo y vivirlo. Lógicamente, el tiempo como unidad objetiva ha sido y es siempre el mismo. Nadie puede cambiar su ritmo, su cadencia, su línea continua. Sin embargo, su vivencia, el sentido y valor que se le otorga cambia de un momento histórico a otro, de unas culturas a otras, de unas personas a otras.



Así, desde la educación, el tiempo objetivo siempre ha supuesto un principio organizador de toda acción educativa, a partir del cual se planifica este proceso. Pero resulta más relevante el subjetivo, en cuando tiempo antropológico y cultural, a partir del cual cada educando elabora su propio modo de ser de acuerdo a su propio ritmo madurativo. De ahí que una de las competencias más relevantes de todo educador sea, precisamente, poseer y saber aplicar las virtudes del tiempo: la constancia, la paciencia y, sobre todo, el saber dar a cada uno su tiempo para madurar.

1. LA PERSONA, SER TEMPORAL

Si centramos ahora nuestra mirada en el ser humano, lo que hace que pueda hablarse de la educación como fenómeno vital y sea considerada como un proceso que se da a lo largo de la vida es precisamente su específico modo de vivir el tiempo. A lo largo del pasado siglo XX se ha insistido con fuerza en esta dimensión de la educación que no termina nunca, en el aprendizaje a lo largo de la vida, a la vez que es algo obvio ya que nunca podremos afirmar que hemos alcanzado el máximo desarrollo en todas y cada una de nuestras capacidades.

© NARCEA / UNED

En definitiva, la educación es un proceso permanente en el desarrollo de todo individuo, es proyecto, tarea que debe estar presente a lo largo de la vida, que permite ordenar las distintas etapas, preparar las transiciones, diversificar y valorizar las trayectorias vitales de cada sujeto logrando que llegue a ser una persona única, capaz de afrontar su vida de modo autónomo en cada uno de los estadios vitales.

A la hora de analizar esta idea, debemos abordarla tanto desde los efectos logrados como desde el propio proceso educativo. Si consideramos los efectos, éstos se nos muestran separados de los actores y de los agentes educativos, al ser ya resultados que han logrado objetivarse en algún ámbito humano. Por ello en todo proceso educativo no sólo es imprescindible atender a los agentes y a los actores de dicha acción, sino que también es necesario destacar sus mutuas interacciones y el carácter recíproco de las mismas dirigidas al logro de esos resultados.

Por otro lado, al tratar la educación como proceso, comprobamos que éste requiere una serie de acciones sistemáticas y progresivamente organizadas. Es decir, se dirige no a simples acciones singulares, de corta duración y aisladas, sino, más bien, a un «sistema» de acciones, a una serie secuencial trabada entre sí en orden a la consecución de unos objetivos determinados, en los que el factor tiempo resulta determinante. Consiste, sin duda, en una larga serie de actividades en un extenso entramado de acciones que son educación no sólo por cada una de las unidades mínimas de tal sistema, sino, sobre todo, por todo el sistema en su conjunto.

A la vez, proceso se entiende en cuanto que se desarrolla a lo largo de un tiempo continuo que implica un principio, donde se explicitan los objetivos y metas a lograr, y un final en el que se evalúa el logro, o no, de dichos objetivos. En el planteamiento de este proceso no podemos perder de vista cuatro elementos fundamentales:

1. La *finalidad* de dicho proceso educativo, las metas a lograr, los conocimientos y competencias a adquirir, el tipo de hombre que se desea formar, etc. Se refiere tanto al ser humano en su totalidad como a la capacidad específica que se pretende desarrollar.
2. El *contenido*, lo que se debe aprender: conceptos, destrezas, competencias, valores, actitudes, hábitos, etc.

© NARCEA/UNED

3. La *intervención educativa*, que estimula, orienta, posibilita o facilita ese aprendizaje. Necesitamos, como mínimo, de una acción inicial que lo promueva, y ésta es tarea del educador. Sin ella no seríamos capaces de iniciar ese aprendizaje. Además, resultará esencial que esta acción esté bien diseñada y planificada y nos lleve a unos objetivos claramente delimitados.
4. El *aprendizaje*, ya que todo proceso educativo está dirigido a la generación de aprendizajes. Estamos ante una acción que la lleva a cabo de forma exclusiva cada educando, por lo que toda la acción del educador se dirige y se planifica a que éste pueda, quiera y sepa aprender.

Además, tal como hemos indicado, también hay otras razones que apoyan el carácter procesual de la educación. En primer lugar, *todo ser humano*, como sujeto de la educación, *está sometido biológica y psicológicamente a un progresivo cambio de maduración y desarrollo*. No sólo el organismo humano crece, madura y envejece, sino que sus facultades y capacidades psíquicas evolucionan con el tiempo, con el aprendizaje y con la experiencia. Se da en un proceso temporal que es el mismo para todos, pero que cada uno vive de forma subjetiva, personal, conjugándolo con el tiempo social. Gracias a esta dimensión temporal del ser humano, la educación se percibe como acción permanente, inacabada, nunca concluida. Un proceso siempre en curso que integra a lo largo de su desarrollo todas las acciones educativas dirigidas al logro del fin establecido. Al experimentarse como tiempo, la educación deja de ser pensada como un plan, para convertirse en un permanente proyecto (Romero, 2000). De ahí la relevancia de la educación en todo el desarrollo humano y el que, finalmente, se la contemple como un derecho básico de la persona en el que debe estar involucrada a través de su propio proyecto de vida.

En segundo lugar, *todo individuo es un ser activo, dotado de iniciativa, espontaneidad y capacidad de reacción*. Está sometido a influencias internas y externas, no como un ser pasivo, sino dinámico y operativo. Una educación efectiva tendrá que acompañarle en su devenir circunstancial a fin de prevenirle contra las desviaciones equivocadas y anticiparle los errores posibles para evitarlos o corregirlos. De este modo, siempre, desde una perspectiva pedagógica, el sujeto deberá saber armonizar lo universal y lo particular, es decir, el valor de todo ser humano y el valor de cada ser humano, de cada proyecto comunitario y de cada proyecto particular de vida (Gil Cantero, 2008).

En tercer lugar, *las distintas manifestaciones de la vida humana* son manifestaciones que *han de conjugarse de modo que no rompan la unidad singular y perso-*

© NARCEA/UNED

nal del individuo. Cada hombre es un ser unitario en el que se integran dimensiones biológicas, afectivas, psicológicas, sociales, etc., confiriéndole el carácter de sujeto. La educación tiene que ser, por lo mismo, integradora y unitaria.

En cuarto lugar, todo aprendizaje requiere *una gradual progresión y una ordenada asimilación*, por lo que «(...) desde un punto de vista práctico, la educación no puede ser entendida tan sólo como una iniciación —que evidentemente lo es—, sino como un proceso de adaptación constante del individuo al medio en el que desarrolla su existencia. Debe ser un proceso racionalmente organizado (...)» (Núñez Cubero y Romero, 2003: 37).

2. LA INFLUENCIA DEL TIEMPO EN EL PROCESO EDUCATIVO

Acabamos de mencionar que el tiempo es una constante de la humanidad a la que estamos sujetos. Todo ser vivo es un ser temporal, pero el ser humano es el único que es consciente de esta realidad. Vive su presente, expresión de su pasado, a la vez que se proyecta al futuro, propone planes, proyectos... nuevas posibilidades que dan sentido a su realidad actual. Vive inserto en unas coordenadas espacio-temporales, que, sin duda, afectan a su modo de ser y estar en el mundo. Por otro lado, resulta obvio que todo ser humano camina y cambia al compás de los tiempos. Está sujeto a su tiempo biológico, a la vez que al tiempo histórico en el que vive.

Vivir es incorporarse a lo que está pasando, señala Innerarity (2001), a unas historias ya iniciadas, por lo que siempre ese vivir estará marcado en todo momento por el tiempo, a la vez que también es capaz de influir en él. Es decir, cada ser humano va formando poco a poco su propia biografía en una constante dinámica de vivir el presente entre la tensión de su pasado y de un futuro que aún está por venir.

Pero la vivencia de este tiempo no es simplemente cronológica, que lo es, sino imprescindiblemente vital, biográfica: cada uno vive su tiempo y es fruto de él. Por ello, afirmamos que el hombre es un ser histórico y su proceso vital siempre se desarrolla sobre esa estructura biográfica. Ahora bien, esta misma estructura es la que le permite situarse por encima del tiempo. Es decir, a nivel físico no puede eludir las leyes temporales, está sujeto a ellas. Pero, a la vez, cada uno está involucrado en el paso de su propia temporalidad, incide y se interrelaciona con ella y con la de otros individuos que conviven y coexisten con él, desarrollando así su propia biografía y la historia de cada comunidad.

© NARCEA / UNED

Si nos detenemos en nuestra sociedad occidental, a lo largo de las últimas décadas el concepto de tiempo ha incidido enormemente en su organización, en su desarrollo y en el modo de enfrentarse a la vida de cada individuo. Se le considera un bien de gran valor que hay que saber rentabilizar. El aprovechamiento máximo nos exige una alta planificación de todas nuestras actividades. Sin embargo, la permanente sensación de prisa, de tener que alcanzar los objetivos en los plazos previstos, de atender situaciones sin perder de vista los siguientes pasos, etc., lleva a no saber disfrutar del presente, ni de los logros alcanzados, a la sensación de no poder responder a los ritmos sociales impuestos, o a la cultura de la inmediatez, lo que conduce a los estados patológicos propios de la cultura occidental actual, como son, por ejemplo, el estrés o la ansiedad. Sin duda, uno de los grandes males de nuestra cultura es no saber esperar, no dar a cada quién y a cada cosa su tiempo.

Si atendemos el ámbito educativo, el tiempo también ha sido y es un referente decisivo, tal como hemos iniciado en la introducción de este capítulo. En primer lugar, como principio organizador de toda la tarea educativa, como un elemento objetivo a partir del cual se planifica la instrucción. Sin duda, el tiempo objetivo sigue siendo un criterio esencial en la organización de todo proceso de enseñanza-aprendizaje.

Pero, a la vez, también debe tenerse en cuenta el tiempo subjetivo, es decir, el tiempo antropológico, psicológico, cultural, social, etc., a partir del cual cada uno va elaborando su propio modo de ser al ritmo de su crecimiento, de sus intereses, de sus motivaciones. En este sentido, se entiende la educación como tarea de futuro, ya que lo que pretende es ayudar a que cada uno alcance sus propias metas, sus ideales, dar las coordenadas necesarias para afrontar el futuro con la mejor garantía de éxito de acuerdo a su propio ritmo de aprendizaje. Por lo que *se entiende y se exige que la educación sea una tarea permanente, que debe acompañar a cada persona a lo largo de su vida dirigida al logro de la madurez de cada uno sabiendo conjugar el tiempo biológico, el biográfico y el social*. Este aprendizaje de la temporalidad es esencial, lo que va a exigir no sólo reconocer los propios ritmos de aprendizaje, sino también el saber incorporar los tiempos vitales que le ayudarán a concretar su biografía (Romero, 2000). Identificar su ritmo temporal sabiéndolo conjugar con el tiempo social propio del grupo en el que vive.

A lo largo de todo este proceso la memoria juega un papel esencial, ya que es la que va a proporcionar unidad a todas estas acciones. Gracias a ella es posible narrar la historia, la biografía de cada uno, aportando el por qué y el para qué de cada acción. A las preguntas usuales de quién eres, qué ocurrió... la memoria aporta los elementos necesarios para construir la identidad.

Bárcena y Mèlich (2000) explican cómo la memoria no es una caótica yuxtaposición de fragmentos, sino que gracias a ella encontramos sentido a los hechos pasados al ser iluminados por ella, aunque siempre se corra el riesgo de cambiarlos. Resulta obvio que los recuerdos dependen siempre de cómo hemos vivido los acontecimientos, nunca serán réplicas exactas de los mismos. «Pensar el tiempo es recordarlo, es prestar atención, es esperar. La pregunta entonces es: ¿en qué consiste la experiencia humana de un aprender como experiencia instalada en la temporalidad? Será un aprender la experiencia vivida como aprendizaje de la memoria: un aprender la experiencia, un aprendizaje de la relevancia y un aprender la experiencia posible como un aprendizaje del porvenir» (Bárcena y Mèlich, 2000: 154). La memoria se convierte así en la conservadora de valoraciones y acciones propias, clave para consolidar nuestra identidad. Esta cobra toda su fuerza y sentido en la medida en que cada uno, partiendo de lo que la memoria proporciona, es capaz de proyectarse al futuro en un continuo desarrollo perfectivo.

Debemos ser conscientes de que, aunque dependemos de nuestro pasado, no estamos determinados por él, ya que tenemos capacidad para innovar, para crear, para cambiar aportando nuevos elementos que no se contemplaron antes. El hombre es capaz de superarse a si mismo, de romper con la monotonía de la propia temporalidad, de reconocer su pasado y proponer nuevas alternativas ante un futuro abierto ante sí. De este modo, al plantear metas futuras, está superando también las barreras temporales y este sentido de futuro es el que está contribuyendo al perfeccionamiento del hombre, es decir, está ofreciendo la posibilidad de la educación (Yepes, 1996).

Esta específica temporalidad del ser humano hace que pueda hablarse de proyectos y que la educación como fenómeno vital sea considerada como un proceso que se da a lo largo de la vida, nunca como algo cerrado ni definitivo.

Esta idea de educación es la que favorece una estructuración continua de la persona, de su conocimiento y de sus aptitudes. En consecuencia, la educación es proyecto, una tarea que debe estar presente a lo largo de la vida, proceso que no termina nunca y que permite ordenar y valorizar toda la trayectoria vital de cada sujeto (Delors, 1996). Tarea que exige necesariamente una planificación común para todos, a la vez que debe ser capaz de atender el ritmo madurativo de cada uno, con todas las implicaciones dirigidas a ayudar a cada educando a integrarse en la sociedad en la que vive. Aportarle los elementos necesarios para ser, conocer, hacer y convivir en contextos cada vez más cambiantes y dinámicos.

© NARCEA/UNED

3. LA EDUCACIÓN COMO *PROCESO*

Ya se ha hecho referencia a que la educación como proceso requiere una serie de acciones sistemática y progresivamente organizadas y que un proceso educativo no está constituido por una serie de acciones singulares, de corta duración y aisladas entre sí, sino, más bien, por una serie secuencial de acciones interaccionadas entre sí en orden a la consecución de unos objetivos determinados. Este carácter procesual de la educación, se apoya en una serie de presupuestos (Rodríguez Neira, 2001a).

En primer lugar, todo ser humano como sujeto de la educación está sometido biológica y psicológicamente a un progresivo cambio de maduración y desarrollo. No sólo el organismo humano crece, madura y envejece, sino que todas y cada una de sus capacidades evolucionan con el tiempo y con la experiencia. La educación, por tanto, va acomodándose continuamente y de forma ordenada a los ritmos específicos de cada individuo.

En segundo lugar, el ser humano es un ser activo, dotado de capacidad de iniciativa y de respuesta ante cada situación. Está sometido a influencias internas y externas, no como un ser pasivo, sino dinámico. De esta forma, la educación deberá acompañarle a lo largo de su vida con el fin de ayudarle a ser capaz de conocer, de elegir y de actuar de forma correcta en cada situación, además de enseñarle a saber aprender de los errores, para asumirlos y, en la medida de lo posible, corregirlos.

En tercer lugar, las distintas manifestaciones de la vida humana son acciones específicas de un individuo. Cada ser humano es un ser unitario en el que se integran diversas dimensiones, que le confieren el carácter de persona con una identidad propia. Pero esta identidad no se ha configurado en un «(...) proceso de auto-confirmación llevado a cabo por un sujeto solitario y emancipado, sino como proceso de socialización (...) gracias a la interacción comunicativa y al reconocimiento intersubjetivo» (Innerarity, 2001: 74).

En cuarto lugar, las diferentes manifestaciones que nos dicen que un sujeto está logrando educación, como es el caso del aprendizaje de competencias, implican siempre un proceso continuo y constante a lo largo del tiempo que se expresan en el uso eficaz en todo tipo de situaciones.

Por último, un factor que no podemos obviar al tratar la educación como proceso se refiere a las dos notas esenciales que identifican a la educación como tal. Nos referimos, en concreto, a las categorías de intencionalidad y de sistematización:

- La *intencionalidad* rige internamente todo proceso educativo, es decir, en cuanto ordenamiento de acciones que de forma deliberada están enca-

© NARCEA/UNED

minadas al logro de una meta. Este rasgo de la conducta diferencia al ser humano del resto de los seres de la naturaleza. Ningún otro ser vivo es capaz de actuar de forma deliberada. Así, toda acción educativa intencional está engarzada con el logro de un objetivo previamente decidido y de acuerdo con éste se articulan todos los medios, los agentes, los recursos necesarios para alcanzarlo. En consecuencia, los hombres pueden elegir entre posibilidades no realizadas, mientras que los otros seres vivos únicamente podrán elegir entre las alternativas ya previstas en su propio ecosistema (Rodríguez Neira, 2001a).

Esta intencionalidad puede presentarse tanto de forma directa, expresa, visible, como indirecta, no consciente. Es decir, todo individuo quiere lograr el mejor desarrollo para sus capacidades, pero, en muchas ocasiones, aprende sin ser consciente realmente de ese aprendizaje. Por ejemplo, a través de la lectura de un libro, de una conversación o de un videojuego puede estar aprendiendo contenidos realmente significativos para su desarrollo, aunque no sea consciente de forma explícita de ello. Esto no quiere decir que sea un aprendizaje al azar o un aprendizaje inconsciente o no querido.

Asimismo, al ser este proceso educativo esencialmente intencional es por lo que se distingue de otros procesos, como es el simple desarrollo biológico. Esto también distingue la educación de las meras influencias que el medio cultural o social ejercen sobre el individuo. En definitiva, hablar de educación es tratar de una planificación deliberada y conscientemente propuesta para conducir al hombre a un grado de desarrollo madurativo que no se alcanzaría con la simple evolución biológica del ser humano (Rodríguez Neira, 2001a).

• Todo proceso educativo exige *sistematización*, es decir, una planificación en la que la secuenciación e interdependencia, tanto de los elementos como de las acciones, resulta clave. Este rasgo se deriva de la intencionalidad, ya que sería imposible el logro de un fin sin que se apoye en una planificación para su logro. Únicamente se consigue una meta mediante la aplicación sistemática de un proceso y mediante la organización de los factores que intervienen en su logro. Por lo que sin una adecuada estructuración, cualquier resultado que se pretenda obtener quedaría en manos del azar o de una subjetividad caprichosa e indeterminada (Rodríguez Neira, 2001a). Los niveles de sistematización pueden ser diversos, ahora bien, siempre estarán presentes de una u otra forma, cuestión en la que ya profundizaremos más adelante.

© NARCEA/UNED

4. LA EDUCACIÓN COMO *PROYECTO*

A la vez, cuando abordamos la dimensión temporal de la educación resalta también el que ésta siempre estará dirigida a posibilitar el futuro, a preparar a las personas para resolver problemas en todos los escenarios conocidos y posibles. Esta es la función de la educación, más necesaria que nunca en la sociedad actual, preparar para un futuro realmente incierto. Si éste siempre ha sido impreciso, tal vez ahora lo sea más en la medida en que los cambios son cada vez más rápidos e interdependientes

Ante la realidad de la globalización, y desde la perspectiva de ver en ella oportunidades, «la educación se aprecia como recurso para trascender lo local y lo cercano, abrirse a un mundo cosmopolita, aprovechar las oportunidades que ofrece y criticar a lo que se le oponga, dotando a los sujetos de las competencias y actitudes necesarias para poder hacerlo, (...)» (Gimeno Sacristán, 2001: 101).

Ante esta realidad resulta evidente la necesidad de la educación tanto a nivel individual como social, posibilitando auténticos proyectos de vida para cada educando. En cuanto a lo primero, se pretende el logro del desarrollo integral de cada persona y, en relación a lo segundo, se trata de garantizar la consolidación de sociedades más justas y solidarias. Se trata de «(...) conseguir que las personas planteen sus proyectos de vida, actúen responsable y libremente en las nuevas realidades sociales y participen en el desarrollo de las organizaciones (...) orientando su proceso formativo a la consolidación de estilos de aprendizaje a lo largo de su vida» (Medina Rivilla, 2009: 14).

Gracias a la educación logramos el desarrollo pleno de las capacidades del hombre, que de otra forma no sería fácil alcanzar, a la vez que se pretende la integración de cada individuo en la sociedad en la que vive, como miembro activo y responsable que debe ser, no educando para un momento determinado, ni para afrontar una situación concreta, sino que se educa para la vida y durante toda la vida (Colom y Núñez Cubero, 2001), sencillamente porque educar se conjuga en futuro.

Sin duda, la educación presta el mejor servicio al hombre: ayudarle a madurar, hacerle consciente de sí mismo y ser capaz de autodeterminar su propio proyecto a lo largo de su vida. Y aquí vuelve a evidenciarse la educación como derecho. El negar este derecho es restar a cada individuo sus posibilidades de futuro.

No podemos olvidar que la educación es la principal impulsora de sociedades más humanas, ya que trata tanto de formar personas con unas capacidades más desarrolladas con un espíritu de servicio a los demás. Esta vertiente educativa es especialmente importante si queremos consolidar sociedades democráticas, ya que éstas se sustentan en la participación real de

© NARCEA/UNED

todos y cada uno de sus individuos, y en el respeto a toda forma de vida diferente a la nuestra. En consecuencia, se entiende fácilmente que la educación sea una auténtica fuente de riqueza tanto para cada individuo como para la sociedad (Ruiz Corbella, 2002).

5. LA EDUCACIÓN *A LO LARGO DE LA VIDA*

Si entendemos que la educación aporta a cada ser humano las condiciones y competencias necesarias para alcanzar el desarrollo de todas y cada una de sus capacidades de acuerdo a sus propias metas, entonces defenderemos que la educación sea necesariamente una realidad a lo largo de la vida. En este sentido, «(...) el aprendizaje a lo largo de la vida dista de ser una moda; constituye éste, por el contrario, un auténtico paradigma educativo que dicta las reformas educativas actuales» (García Garrido y García Ruiz, 2005: 44). Es decir, toda propuesta de formación nunca es algo aislado, ni se limita a un espacio de tiempo o a una etapa vital determinada, sino que impregna toda las propuestas educativas, tanto formales como no formales e informales en cualquier momento y escenario de la biografía de cada individuo.

La idea que subyace en la educación a lo largo de la vida es, en primer lugar, la capacidad permanente de aprendizaje del ser humano, para pasar, en un segundo lugar, a la identificación de todo escenario como lugar de aprendizaje, por lo que será necesario organizarlos y conexionarlos para el logro de los mejores resultados formativos. En este sentido comprendemos que la educación a lo largo de la vida (García Garrido y García Ruiz, 2005) sea necesariamente:

- Una actividad educativa intencional.
- Una realidad sistémica, estructurada, institucional, en la que están involucradas en su diseño y desarrollo, de una forma u otra, las políticas educativas y sociales a todos los niveles (nacional e internacional).
- Una realidad en la que participan todos los niveles y ámbitos educativos: desde la educación infantil hasta la educación superior, desde la formación continua hasta la educación de adultos, etc..

De todo esto se desprende que la educación a lo largo de la vida se caracterice por ser un sistema:

— Abierto y multidimensional.

— Que atiende tanto cada una de las etapas formales de la enseñanza, como todo escenario donde participe el ser humano.
— Participativo.
— Capaz de responder a las demandas individuales y sociales.
— Integral, ya que abarca todos los ámbitos de formación.

Esta idea sobre la educación ha ido cobrando fuerza a lo largo del pasado siglo XX, convirtiéndose finalmente en el eje que explica y da sentido a toda propuesta educativa. En el origen de este proceso únicamente destacamos la publicación, por parte de la UNESCO, del Informe Faure *Aprender a ser* (1972), documento clave de este cambio, en el que se apuntaba ya la necesidad de la organización flexible de los diversos niveles educativos, de la ampliación del acceso a los niveles superiores, del reconocimiento de la educación informal y no formal, y de la necesidad de introducir en el currículo escolar nuevos contenidos ligados a las necesidades sociales emergentes. Ya que, «desde el punto de vista de la UNESCO, la educación debería abarcar toda la vida para todos los sujetos, y no solo un tramo escolar o universitario para una minoría de privilegiados» (García Garrido y García Ruiz, 2005: 47). Más tarde la Unión Europea defendería que el aprendizaje a lo largo de la vida ya no es simplemente un aspecto de la educación. Ha de convertirse en el principio rector de la oferta y la participación en todo contexto de aprendizaje (COM, 2000).

Sin duda, con este nuevo paradigma se está reconociendo el cambio que estamos viviendo en nuestras sociedades y los retos a los que debemos responder, entre los que destacamos, a modo de ejemplo:

— El rol que debe desempeñar la escuela en la sociedad del conocimiento.
— El acceso de toda la población a la educación, garantizando el principio de igualdad de oportunidades.
— La ruptura de barreras entre los diferentes escenarios de aprendizaje.
— Los nuevos estilos de aprendizaje en la sociedad del conocimiento.
— La incorporación de las tecnologías de la información y del conocimiento a la educación.

Ahora bien, en la base de todas ellas resaltan dos elementos clave que son, en definitiva, los que están promoviendo todos estos cambios. Nos referimos a la celeridad de los cambios en los que estamos sumidos todos y que nos exigen constantes reajustes a todos los niveles (personales, sociales, profesiona-

les, etc.) y la habilidad de aprendizaje permanente para afrontar a lo largo de la vida cada nuevo escenario y situación. Y, por otro lado, la identificación del conocimiento como fuente de desarrollo personal y social.

La clave de nuestro progreso está en el saber, y la posición de cada uno en el espacio del saber será decisivo para su futuro. Así, ya no es una cuestión de elección acceder al mundo del conocimiento, sino una necesidad de todo ser humano. En consecuencia, la única vía de que dispondremos para acceder a esta sociedad del conocimiento será nuestra capacidad de aprender a aprender, ya que «(...) pertenecemos a la primera generación que sabe a ciencia cierta que no sabe cómo va a ser el futuro. Y la humildad inherente a estas palabras debería ser la que impulsara el aprendizaje para el futuro» (Longworth, 2005: 18). Lo que implica, la educación a lo largo de la vida, ya que «la posición de cada uno en el espacio del saber y la competencia, será, pues, decisiva» (COM, 1995: 2).

De todo ello se desprende la necesidad de garantizar el acceso a la educación a todos y todas, sabiendo hacer visible las diferentes ofertas y posibilidades formativas, a la vez que garantiza la flexibilidad para acceder a todas ellas. La necesidad de reconocer los diferentes aprendizajes independientemente del escenario donde se hayan adquirido. La necesidad de formar en competencias de tal forma que todo individuo posea las capacidades, conocimientos, actitudes y habilidades necesarias para resolver de forma eficaz cualquier situación y/o problema al que se enfrente. Gracias a esta propuesta se alcanzarán los objetivos clave de madurez personal, la capacidad para participar activamente como ciudadano y de desarrollo profesional. Y no olvidemos que este modelo destaca el necesario papel activo y central de los alumnos en el logro de los objetivos educativos, sin mermar el rol del profesor como guía, tutor y apoyo en este proceso de aprendizaje permanente (García Garrido y García Ruiz, 2005).

En suma, estamos en pleno proceso de la formalización de una de las propuestas más innovadoras de la educación: la cultura del aprendizaje, que permitirá a los ciudadanos combinar y estructurar los aprendizajes obtenidos en la escuela, en la universidad, en el trabajo, en el tiempo libre, etc., en cualquier escenario con el fin de que sean identificados, evaluados y reconocidos. «Experiencia no es simplemente la vida sino la vida vivida y no es tampoco lo que pasa sino lo que nos pasa, y pasándonos nos forma y nos transforma. De ahí que la experiencia esté más ligada a nuestra formación (...) es el ámbito, muchas veces invisible, informal y silencioso que interviene en nuestra transformación continua; es la presencia original y activa de los sujetos en su propia formación» (Sanz Fernández, 2006: 406). De ahí que se esté atendiendo en estos momentos, cada vez de forma más comprometida, a la validación de los

aprendizajes adquiridos en la experiencia al comprender que se hace «(...) preciso un nuevo planteamiento global de la valoración del aprendizaje para tender puentes entre los diferentes contextos y formas de aprendizaje y facilitar el acceso a currículos individuales de aprendizaje (COM, 2001: 13).

6. UN MODELO TECNOLÓGICO DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA

La tecnología de la educación como modelo de intervención educativa

Resulta lógico que toda propuesta educativa reclame necesariamente una planificación de todas las fases conducentes al logro de los fines que pretendemos. Y comprendemos la necesidad de la intervención técnica en la educación centrada en el «qué» y en «cómo hacerlo». Los esquemas de acción de los que todo profesional de la educación puede disponer hoy, mejoran la intervención educativa, ya que están dirigidos a sistematizar y a validar la práctica educativa. De esta manera, la propuesta de un modelo tecnológico en el diseño educativo pretende que «el profesional de la educación tenga otra «concepción» de su trabajo: que le exige más conocimientos, más tecnificación, más práctica reflexiva, más crítica, más trabajo cooperativo, más interrelación, más «profesionalidad» (Castillejo, 1987: 24). No se trata de aplicar sin más un repertorio de técnicas, sino de considerar los contextos, las situaciones, los condicionamientos, las acciones, la adopción de decisiones, los actores que intervienen, etc. Decisiones que conducirán al logro de los fines preestablecidos, pero teniendo en cuenta, antes de decidir la técnica, las características del sujeto al que se dirige esa acción y el escenario donde van a desarrollarse.

También habrá de fundamentarse con el fin de elegir la mejor opción que se adecue a cada caso único y singular. Por ello, la actividad educativa ha de ser desempeñada por profesionales, que comprendan los problemas educativos y el repertorio de conocimientos científicos que sobre el particular existen, los casos similares ya resueltos, las técnicas que permiten abordarlos, etc.

Antes de continuar, debemos aclarar que cuando mencionamos el enfoque tecnológico de la educación estamos proponiendo una tecnología de la educación que es capaz de aplicar el conocimiento pedagógico a la práctica educativa, es decir, conformar los objetivos, los recursos, los contenidos, las necesidades..., todos los procesos y entornos a cada realidad educativa, de tal

© NARCEA/UNED

manera que se logre y optimice el aprendizaje. Es decir, «(...) una forma de intervenir sobre el proceso educativo —praxis— posibilitada por la aplicación sistemática de conocimientos científicos —teoría— y el uso de instrumentos de acción —técnicas—, orientados a la consecución de determinados objetivos (...)» (Aznar y Gargallo, 1999: 159).

La tecnología de la educación pretende, así, alcanzar los fines educativos al estructurar todas y cada una de las acciones de acuerdo a objetivos cercanos y concretos cuya secuencia, convenientemente ordenada, aproximará al sujeto al logro de los objetivos previamente establecidos. De ahí que no se ejecutan acciones técnicas aisladas, inconexas, sino engarzadas y orientadas a la consecución del logro eficaz de resultados de acuerdo a una planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje.

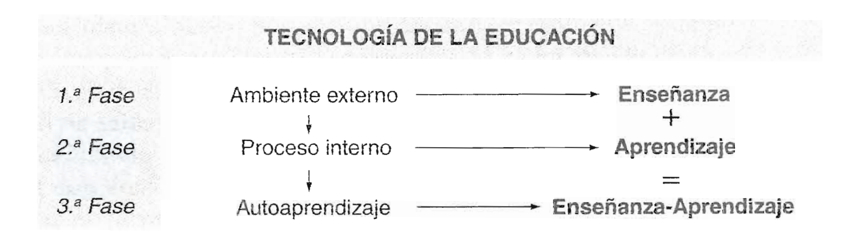
Al hilo de estas interpretaciones, se identifican tres etapas claves que han incidido decisivamente a la hora de enfocar la *tecnología de la educación*. Nos referimos a la etapa *conductista, sistémico-cibernética* y *constructivista*. Aznar y Gargallo (1999) destacan como elementos esenciales de cada una de estas fases los siguientes:

- En la fase *conductista* toda la acción educativa se sitúa en el ambiente externo, por lo que sólo se considera aquello que es observable, experimentable. Se valora y concreta aquello que puede transformarse en conducta observable y el alumno es objeto de un papel pasivo en su aprendizaje. Toda acción educativa está dirigida al logro de objetivos observables y medibles. El peso de la educación se centra en la enseñanza, por lo que la acción educativa se cifra en una planificación externa dirigida al logro de unos objetivos que se espera conseguir gracias a un diseño de causa-efecto mediante la puesta en marcha de mecanismos de control.
- La fase *sistémico-cibernética* considera, por el contrario, que cada sujeto tiene un papel activo en su aprendizaje, ya que no sólo es importante el elemento externo al educando, sino también el proceso interno. Los modelos cognitivos son esenciales para comprender el proceso de aprendizaje del ser humano, por ello la tecnología deberá proponer y organizar cada proceso instructivo. El hombre es un procesador de información de acuerdo a su modelo mental, por lo que se deberá atender los diferentes procesos de la inteligencia para lograr el aprendizaje. En esta etapa se defiende que, de alguna manera, la mente humana es análoga al ordenador, procesa la información de la misma forma, por lo que los modelos mentales explican y propician el aprendizaje.

© NARCEA/UNED

- La fase *constructivista* entiende que cada sujeto debe construir su propio conocimiento en una evolución constante, causal y recíproca de enseñanza-aprendizaje. El conocimiento es interpretado por el educando desde su contexto personal. El sentido de la educación está en enseñar a aprender, generar los recursos necesarios para el autoaprendizaje. No son tan importantes los conocimientos en sí mismos, como los procedimientos, las destrezas y competencias que logran ese aprendizaje. Esto ha propiciado que se consideren como elementos esenciales de toda acción educativa (Aznar y Gargallo, 1999):

  — La diversificación de contextos de aprendizaje.
  — El fomento de la metodología de aprendizaje activo.
  — La diversificación de estrategias didácticas, adaptadas a las diferencias individuales.
  — La consideración de factores afectivos y su relación con los cognitivos.
  — La importancia de las variables motivacionales en el aprendizaje.
  — La consideración de las características de los sujetos, del contexto, de las actividades... de forma interrelacionada.



El modelo tecnológico de intervención educativa

Ya hemos mencionado como la complejidad del proceso educativo requiere de una racionalización del mismo, que exige la articulación de todos los elementos, estructuras y fases propios de toda planificación para la intervención. Son diversos los marcos de referencia o paradigmas de planificación existentes con el propósito de lograr esa racionalización y el tecnológico es uno de ellos, que sigue presentando una gran influencia en las diferentes propuestas educativas actuales. Se dirige a *la reflexión, elaboración, explicación y posterior aplicación de elementos y procesos propios de la intervención educativa*. Es decir, racionalizar, sistematizar los medios y procedimientos y hacer eficaces las decisiones pedagógicas que tratan de responder a cada problema dentro del con-

© NARCEA / UNED

texto en el que se enmarca. Por tanto, el proceder tecnológico en educación se dirige hacia una meta previamente formulada, basándose en una fundamentación científica que garantiza la correcta secuenciación y estructuración del proceso de adquisición de saberes, la adecuación medios-fines y la aplicación de las pertinentes normas de una forma ordenada con el fin para alcanzar la solución del problema o de la situación educativa inicial. Lógicamente éste ha sido interpretado de diversas formas a la hora de plasmarlo en planificaciones o diseños curriculares concretos, lo que ha propiciado el surgimiento de diferentes esquemas organizativos de la acción. Por otro lado, resulta lógico que el modelo tecnológico exija a los educadores, más conocimientos científicos y técnicos sobre el fenómeno educativo, más reflexión crítica sobre su propia práctica, en definitiva, más competencia profesional y esfuerzo, que les aleje de actuaciones precientíficas y espontáneas. No se trata de aplicar pasivamente un repertorio de técnicas, sino de considerar los contextos, las situaciones, los condicionamientos... decisiones que conducirán al logro de los fines establecidos, teniendo en cuenta, a la vez, las características del sujeto al que va dirigida esa acción y de su contexto. La decisión habrá de fundamentarse científicamente con el fin de elegir la mejor opción que se adecue a ese caso siempre único y singular. Exige la intervención flexible, adecuada y planificada de acuerdo a una serie de variables que inciden en el desarrollo del proceso educativo.

Un modelo de acción tecnológica

Toda *acción tecnológica* pretende un plan ordenado, coherente, sistemático y secuencial de todos los elementos o factores que intervienen, o pueden intervenir, en una acción formativa que pretende unos objetivos con el fin de atender una necesidad de formación en un contexto determinado. Esta propuesta, como resulta obvio, nunca podrá ser cerrada, ya que se debe reconducir el programa a partir de nuevas informaciones que obtengamos, la falta de conexión entre los elementos, etc.

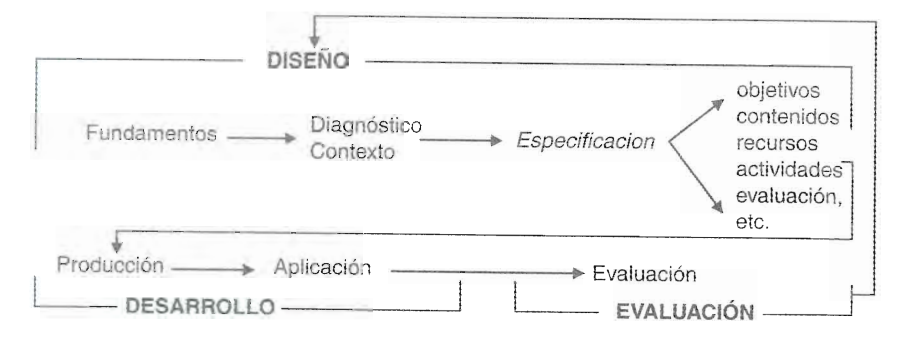
Ahora, si este diseño tecnológico pretende estructurar toda acción educativa con secuencias convenientemente ordenadas, éstas deberán atender a una serie de características propias de este modelo (Sarramona, 1990):

- La *racionalidad*, ya que siempre se requieren actuaciones justificables por argumentos compartidos, verificables, científicos.
- La *integración*, que responde a la interacción de los elementos del conjunto. Las decisiones que se tomen sobre un elemento afectarán siempre a las restantes.

- La *planificación*, al exigir un proceso anticipatorio que evite la improvisación.
- La *claridad de metas*, con el fin de posibilitar la anticipación de las acciones previstas en la planificación y de controlar el proceso y la eficacia de los resultados.
- El *control*, en función del diseño previo, pero que permita la reconducción del sistema si se advierten desviaciones en su desarrollo.
- La *eficacia*, que garantiza el logro de los objetivos previstos y la solución del problema.
- La *optimización*, que representa la rentabilización de todos los elementos que intervienen y de los recursos empleados.

A la vez, no olvidemos que este diseño deberá tener en cuenta todas las fases propias de la planificación y estructurar ordenadamente los componentes —objetivos, contenidos, métodos, incentivos motivacionales, recursos, actividades, resultados y evaluación— de la forma adecuada para el logro más eficaz del objetivo determinado. Por ello, su atención se centra más en los procesos que en los resultados. En esta línea, además de considerar las bases científicas de orden antropológico, sociológico, psicológico y epistemológico, ha de tenerse en cuenta todo el proceso de planificación, que necesariamente deberá comprender:

1. El diagnóstico de la realidad en la que se actúa y de las necesidades.
2. La formulación de objetivos.
3. La selección y secuenciación de contenidos de aprendizaje.
4. La selección de medios.
5. La selección y organización de las actividades.
6. La determinación del contenido de evaluación y cómo hacerlo.



© NARCEA/UNED

Objeciones al modelo tecnológico de intervención educativa

Los paradigmas de orientación tecnológica reproducen de alguna manera el esquema de técnicas aplicadas a la vida cultural y social, con las ventajas y limitaciones que ello comporta. Unos se han sentido tremendamente optimistas ante estos planteamientos, mientras que otros han mostrado sus recelos, objeciones o repulsa a todo aquello relacionado con la técnica al considerarla fomentadora del utilitarismo y de situar a los medios por encima de los fines.

En esta línea, uno de los principales ataques que se hace a este modelo educativo es el del *eficientismo*. Según el cual, la educación es el instrumento apropiado para el logro de las metas que más se adecuan a lo que el sistema de producción está requiriendo. Se persigue tecnificar el proceso educativo, sin importar demasiado qué sea la educación y cómo mejorarla, con la idea de rentabilizarlo, de aplicar las técnicas para obtener el mejor producto educativo, aplicando el método más rápido y seguro al menor costo posible. Así, la eficiencia y la precisión se convierten en notas destacadas de este paradigma, relegando las razones y la profundización en el conocimiento de los procesos educativos.

Es difícil, según estas reflexiones contrarias al paradigma tecnológico, arbitrar soluciones diversas ante un mismo problema educativo, porque el camino para el logro inequívoco de una meta, que es observable y medible, según ellos, está preestablecido y es unívoco. Los resultados se cifran en el logro de determinados objetivos operativos. Esta visión reduce la conducta humana a lo observable, las aspiraciones a lo definible, la educación a lo tangible, la técnica pedagógica a una sucesión mecánica de pasos (Gimeno Sacristán, 1984). Se rechaza, por ende, todo aquello que no se puede medir de alguna forma.

Por otro lado, es obvio que si las pautas están marcadas de antemano se deja escasa cancha al actuar creativo, a la variedad de opciones e interpretaciones, a la espontaneidad del comportamiento humano que difícilmente podrá soportar fases tan estrictamente planificadas. Estas normas con estructuras uniformes, preestablecidas conformarían la aplicación extrema del paradigma tecnológico, más propiamente llamado en este caso tecnicista. El peligro es real habida cuenta de lo cómodo que resulta aceptar decisiones ajenas, perfectamente formalizadas, sin acudir a la crítica de las mismas.

Este paradigma, así considerado, supone una imposición tanto para el alumno como para el docente, ejecutor de una acción planificada, previsiblemente elaborada y controlada desde fuera del aula o de cualquier otro escenario educativo, por personas ajenas a esa acción formativa.

© NARCEA/UNED

Entendemos que las funciones de planificación, desarrollo y control o evaluación, propias de la técnica aplicada a los fenómenos físico-naturales, no pueden aplicarse sin más a la práctica pedagógica. Negar la flexibilidad a los procesos pedagógicos sería tratar a los educandos como autómatas sujetos a estímulos ante los que habrían de reaccionar de manera uniforme, cuando, en realidad, una misma técnica aplicada simultáneamente a distintos sujetos provoca reacciones diferentes y asimilaciones distintas en los mismos. Sin duda, siempre resultará conveniente conocerla, pero como principio de acción y de secuencia, nunca de aplicación indiscriminada y uniforme y siempre que se tuviesen previamente en cuenta las características personales y las singulares situaciones de cada individuo o grupo y se potenciase el componente creador que es esencial en educación.

Así se podrían ofrecer nuevas fuentes para la investigación y mejora del propio paradigma tecnológico al ir a la búsqueda de soluciones diversas ante un mismo problema educativo. Esta sería una concepción abierta, positiva, de la técnica aplicada a la educación.

© NARCEA / UNED

Capítulo 4

La educación como interacción entre agentes y actores

Todo contacto entre el hombre y sus iguales implica comunicación. Cuando el ser humano contempla el mundo que le envuelve, se está comunicando con él. Y cuando lo transforma de acuerdo a sus necesidades, a sus intereses, está estableciendo también un proceso de comunicación. Resulta evidente que es imposible no establecer comunicación con los otros y con el entorno en el que vivimos. Es decir, todo hombre o mujer en su interacción constante con el medio y sus iguales con los que convive está expresando su modo de entender la vida, de interpretar el mundo en el que vive y de transformarlo de acuerdo a una idea o a un objetivo. Está manifestando cómo es él mismo, qué es lo que siente, lo que pretende, etc. Está estableciendo un contacto con el otro, gracias al cual le hace partícipe de sí mismo, a la vez que recibe del otro los elementos necesarios para interpretar y comprender esa situación y el escenario en el que interactúan.

La comunicación es un elemento clave para el desarrollo de todo individuo, y para el perfeccionamiento de los otros. El ser humano aislado no puede desarrollar todas sus capacidades: necesita al otro para aprender a mirar, a escuchar, a pensar, a sentir, a creer, a elegir, a desear... (Bárcena, 2005). Sólo en el aislamiento, o en la patología, el individuo se cierra en sí mismo impidiendo cualquier canal de comunicación, que acaba generando una biografía estancada, un ser que no permite su propio desarrollo.

De ahí que el análisis de la comunicación humana sea uno de los temas más significativos para profundizar en el ser humano y clave esencial para posibilitar la educación, cuestión a la que se le ha dedicado especial empeño a lo largo del pasado siglo XX. El hombre es un ser social, necesita a los otros para desarrollarse, para sobrevivir. Es un ser caracterizado por la apertura,

© NARCEA / UNED

rasgo específico del ser humano que le hace capaz de salir de sí mismo, de preocuparse en realizar su existencia y buscar el sentido de la misma en una constante interacción con sus iguales. Gracias a ella es capaz de comprender al otro, de ponerse en el lugar del otro, de descifrar la realidad fuera de sí mismo y de intervenir en ella. Este carácter relacional, dialógico, se desprende de la necesidad de interacción de todo ser humano. En definitiva, reconocer este carácter dialógico en toda persona no es otra cosa que afirmar su radical apertura a la realidad y su dotación natural de las capacidades que le permiten transmitir sus pensamientos, ideas, sentimientos... (Sacristán, 1989).

Por todo ello, si comprendemos al ser humano como un ser necesariamente relacional, entenderemos que la educación, como todo proceso permanente dirigido a la optimización de la persona en todas sus dimensiones, deba ser imprescindiblemente comunicativa. Es su condición de posibilidad lo que nos lleva a la comunicación, ya que lo realmente esencial de la educación no es su función de transmisión de conocimientos, importante sin duda, sino la comunicación personal que se establece entre educador y educando en la que hay «una clara intencionalidad de influir, de ayudar para que se produzca un crecimiento (...), primero en lo biológico y posteriormente también en las dimensiones más personales de libertad y autodeterminación» (Sacristán, 1989: 47).

1. LA EDUCACIÓN COMO PROCESO RELACIONAL

Cuando hablamos de educación inevitablemente nos estamos refiriendo al ser humano, ya que ésta no puede darse sin estar referida a él. Toda persona está constituida por una naturaleza biológica que únicamente se completa como persona singular al dirigir todos sus esfuerzos al desarrollo específico de lo que ese individuo debe llegar a ser. Presenta unas características psicológicas y físicas que proporcionan las cualidades propias de todo individuo, a partir de las cuales va concretando y resolviendo su propia vida. Tiene la posibilidad de desarrollar cada una de sus capacidades, de acuerdo a sus intereses, a sus motivaciones... aprendiendo, así, a integrarse en el entorno en el que vive. Aprende las pautas de comportamiento adecuadas para resolver los diferentes problemas a los que se enfrentará a lo largo de la vida, a la vez que decide y actúa. Pero todo ello únicamente lo logra gracias al diálogo que puede y sabe mantener con los otros. La existencia va desvelándose gracias a él, a esa interacción constante con lo y los que le rodean. «Propiamente hablando, la educación es una iniciación en la habilidad y la participación en esta con-

© NARCEA/UNED

versación, en la que aprendemos a reconocer las voces, a distinguir las ocasiones apropiadas para la expresión, y donde adquirimos los hábitos intelectuales y morales apropiados para la conversación» (Oakeshott, 2000: 499).

En este sentido, toda educación únicamente se hace posible si se genera a partir de la relación específica entre un actor y un agente, es decir, entre el educando y el educador. Es el descubrimiento entre dos realidades, una revelación que logra esa acción permanente con la intención de lograr cotas más altas de desarrollo. «Esta iniciación es un proceso de civilización y humanización. De civilización, porque lo entregado tiende a cristalizarse en formas de conocimiento que actúan como lentes de sentido para interpretar la realidad. En este sentido, la educación no es otra cosa que un proceso de acceso a la realidad, una introducción en la interpretación múltiple de la realidad» (Bárcena, 2005: 100).

Así cada persona va resolviéndose en la acción, ya que debe elegir, decidir, hacer y actuar como algo propio de su ser. Actúa de acuerdo con lo que es y de acuerdo a lo que quiere ser, en suma, sobre la base de una intención, una necesidad, un interés, etc. De este modo, cada acción va revirtiendo en el propio individuo configurándolo y conformándolo de tal forma que lleva a cabo acciones voluntarias, basadas en un proyecto decidido por él mismo, que a la vez repercute en los otros y lo otro. Ninguna acción es indiferente, ya que todo escenario se va consolidando y desarrollando a partir de ellas: de sus presencias, de sus interacciones, de sus silencios y de sus ausencias.

Por ello, al estudiar la educación es necesario conocer, en primer lugar, las acciones humanas. Es decir, las acciones no por sí mismas, sino en relación a ese individuo real, que las ha decidido y ejecutado, ya que cada persona se construye a lo largo de sus acciones, a la vez que cada acción expresa lo que es esa persona. Cada comunidad se construye a partir de las acciones de todos y cada uno de sus individuos. Nos interesa el individuo como ser humano partícipe de una naturaleza común, pero nos interesa más ese individuo como sujeto individual que actúa y que va conformándose como sujeto único e irrepetible que interactúa con otros en la construcción de su sociedad, a la vez que desarrolla sus propias posibilidades.

A partir de esta idea, destacamos que una acción educativa está compuesta por aquellos procesos racionales y libres que generan cambios, producidos a partir de la intervención de un agente (Touriñan, 1984), lo que implica:

— La persecución de un cambio.

— La relación, la comunicación entre un actor y un agente.

— El condicionamiento de un escenario determinado.

© NARCEA/UNED

— Partir de una realidad presente, proyectándose al futuro.
— Una ausencia de neutralidad, ya que parte de la intencionalidad clara de alcanzar un objetivo.

Lo que nos conduce a que reconozcamos que

toda acción educativa implica necesariamente una propuesta intencional que se va a desarrollar en un tiempo, que se origina necesariamente en la comunicación, a la vez que va a exigir y pretende el logro de un efecto de acuerdo a unos fines y objetivos propuestos previamente.

Lógicamente, las actuaciones humanas pueden ser de muchos tipos, pero si destacamos su calificativo es porque éstas se llevan a cabo por sujetos racionales y libres, que han decidido la ejecución de ese proceso que siempre se desarrolla en coordinación e interacción con lo otro y con los otros. Por eso mismo, resulta lógico que toda acción humana sea objeto de la educación, y que ésta sea, esencialmente, tarea relacional, ya que «donde dos personas se ponen en relación, se trasmiten información mutuamente e interactúan produciendo transformaciones y adaptaciones del comportamiento, allí se han puesto en movimiento todos los mecanismos que intervienen en el fenómeno educativo» (García Carrasco, 1983: 48).

En suma, se evidencia que educación es una acción de personas, entre personas y sobre personas (Gimeno Sacristán, 1998), por lo que únicamente se generará a partir de una auténtica relación personal. La simple información o instrucción no conlleva educación. Para que esta se dé es necesaria la comunicación, fundamento de toda relación educativa, ya que el contacto con el otro trasciende el dominio de la simple información. De aquí arranca la necesaria relación e interacción educativa, que se define como esa comunicación dinámica que se produce dentro del proceso educativo entre un educador y un/os educando/s y la acción directa que desarrollan entre sí. Es un auténtico proyecto en común que agente/s y actor/es llevan a cabo orientado al logro de unos fines formativos. De ahí que la educación se pervierta si se transforma en la aplicación de una suma de técnicas. «En la educación lo que ocurre es que las generaciones adultas inician a los recién llegados en el mundo que van a vivir, en todo su legado cultural, en sus logros, sus valores y creencias. Por eso, educar no es acumular más ideas sobre las cosas, sino algo muy distinto (...) No se trata de aprender a hacer con mayor destreza o habilidad esto o lo

otro, sino en aprender a ser a la vez autónomo y partícipe civilizado de la vida humana» (Bárcena, 2005: 116).

En consecuencia, resulta innegable que la educación se basa y toma su fuerza en la relación educativa, como relación personal que no se puede reducir a problemas técnicos. Es una interacción constante entre personas con una intencionalidad y unos contenidos definidos. Pero, ¿qué es lo que fundamenta esta relación educativa? Por supuesto no es la transmisión de conocimientos, sino todos aquellos elementos que convierten una actuación en educativa, que buscan, implícita o explícitamente, esa finalidad. Así se comprende que todo educador eduque por lo que es, más que por lo que dice. En consecuencia, la relación educativa se manifiesta a través de esa compleja interrelación entre la capacidad técnica de transmisión de unos contenidos con ese modo particular de ver y comprender la vida, con la implicación personal, la intencionalidad de formar, etc. Es decir, con la comunicación que se establece entre todos los agentes que intervienen en los diferentes escenarios en los que habitamos. De este modo, toda educación, como proceso humano que es, se genera en los procesos formales y sistemáticos dirigidos al logro de objetivos concretos, pero, a la vez, se logra gracias a todos esos continuos procesos informales e indirectos que subyacen en toda acción formativa y que ningún agente debe obviar ni minusvalorar (Bárcena, 2005).

2. LA COMUNICACIÓN, CAUCE PARA EL PROCESO RELACIONAL

Toda relación entre iguales se denomina, en su forma básica, comunicación, desde la perspectiva de la capacidad de apertura que posee todo ser humano. Toda acción educativa se inicia con la irrupción del educador en el escenario donde se encuentra el educando y a partir de esta presencia se generan y desarrollan las diferentes interacciones entre éstos tanto a nivel verbal, como paraverbal o no verbal. Así, toda relación educativa se inicia y continua con la comunicación verbal, no verbal y paraverbal del educador: a través de la palabra, los gestos, los silencios, las acciones, el estilo, los recursos utilizados, etc., de cada profesor. Pero, ¿qué significa comunicación?

¿Qué es comunicación?

Etimológicamente este término procede del latín «cum + munus»: participación de algo en común, que origina el significado actual de esta palabra

© NARCEA/UNED

en la que se entiende como participar en la vida y bienes de otro, hacer partícipe de nuestra vida y de nuestros bienes, poner en común nuestras existencias: lo que somos y lo que queremos ser. También se refiere, en el uso más conocido de este término, a transmitir unos datos, conocimientos, señales, etc., de un emisor a un receptor. Y este poner algo en común o hacer partícipe de algo a otro no sólo supone poner nuestro ser frente a otro, sino también exige la reciprocidad en esta acción. Sin ella no habría comunicación, las personas estarían condenadas a permanecer, de modo constante, extrañas la una para con la otra.

De esta forma la comunicación se lleva a cabo cuando cada subjetividad se comunica a otra, pues sólo el otro en cuanto persona puede corresponder y permitir que exista algo en común, algo en la que ambos participan. Este encuentro de dos subjetividades es lo que podemos denominar con propiedad como comunicación y que lo diferencia de cualquier tipo de interacción entre sistemas físicos. En estos casos, en la interacción entre dos elementos siempre uno de ellos pierde mientras otro gana, o uno acaba desapareciendo absorbido por el otro. Sin embargo, «(...) ninguna de estas situaciones ocurre específicamente en la comunicación humana. Comunicar es un enriquecimiento mutuo y una mutua progresión» (Rodríguez Neira, 2001a: 51). En una auténtica comunicación, ninguno de los sujetos que intervienen acaba anulado por el otro, sino que todos desarrollan sus capacidades, logrando así la consolidación de la propia identidad, que se construye precisamente gracias a esa interacción externa valorativa (Gil Cantero, 2001).

Si nos centramos en la comunicación humana, ésta se especifica como el «proceso que posibilita el intercambio de significados entre los sujetos por una serie de convenciones sistematizadas en unos códigos y aplicadas sobre un concreto tipo de medio semiótico: signos verbales, escritos y gestuales» (Pérez Pérez, 1999: 291). Este mismo autor presenta dos tipos fundamentales de comunicación que se dan en la especie humana, y que la diferencia radicalmente de otros seres vivos. Se refiere a la *comunicación biológica*, gracias a la cual toda especie transmite a sus individuos los rasgos propios que la definen como tal. Y la *comunicación cultural*, en la que el sujeto transmite a otros unos determinados contenidos, con el fin de integrarles en su propio grupo, perpetuar la cultura, abrir nuevas perspectivas, ayudar al desarrollo de ese individuo específico, etc. Ahora bien, ¿cuáles son los elementos que constituyen una acción comunicativa?:

- *Unidad*, ya que es necesaria una aproximación entre los participantes en un proceso comunicativo, con el fin de que no sean seres ajenos unos de otros. La comunicación será más eficaz cuanto mayor sea esta unidad.

© NARCEA/UNED

- *Permanencia,* ya que no se trata de algo accidental, sino específico y permanente en el desarrollo de todo ser humano. Se trata de una función continua, necesaria y esencial.
- *Diversidad,* ya que cada individuo debe mantener su propia identidad, con todo lo que esto conlleva, a la vez que la experiencia de lo diferente provoca siempre la reflexión sobre lo propio, siendo lo extraño la «(...) reserva para enriquecer y corregir la limitación de las propias posiciones» (Innerarity, 2000: 139).
- *Apertura,* como la capacidad de trascenderse, salir de sí mismo, de participar, de construir algo en común con otro/s.
- *Objeto,* puede ser un conocimiento, un valor, una vivencia, una creencia..., la misma persona.
- *Efecto,* toda comunicación pretende aportar al interlocutor elementos para su optimización, para lograr el encuentro o, al contrario, generar el rechazo, obstaculizar cualquier posible acción (Redondo, 1999).
- *Veracidad,* ya que «hablar es ponerse en una relación personal que antecede a toda promesa haciéndola posible. Quien habla suscribe un contrato de decir la verdad, sin el cual la misma atención de los demás no tendría el menor sentido» (Innerarity, 2000: 52).

A la vez, toda comunicación puede llevarse a cabo de forma diferente en la medida en cómo el emisor entienda al otro. Es decir, puede utilizarle como objeto, generándose entonces una *relación objetiva,* o como persona, en la que posibilita ya una *relación intersubjetiva.* En la primera, la comunicación aparece como una relación en la que se cosifica al otro, es algo útil, rentable... para los intereses del interlocutor, mientras que en la segunda se respeta al otro como otro igual, por lo que es valioso en sí mismo. La comunicación objetiva es sencillamente informativa y parcial. La intersubjetiva, sin embargo, es vital, experiencial y plena (Rodríguez Neira, 2001). Tampoco debemos obviar que toda comunicación es a la vez, sin duda, afectiva y efectiva. «La comunicación objetiva tiene un carácter universal, abstracto, mientras que la comunicación intersubjetiva es más bien una relación singular y concreta. La primera sigue la vía del conocimiento (...); la segunda se desliza preferentemente por el cauce de lo vital y afectivo» (Redondo, 1999: 207).

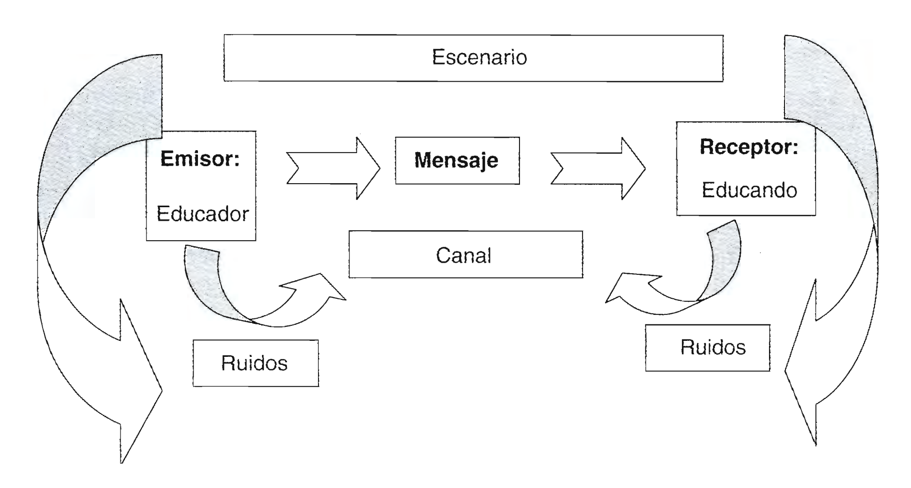
A pesar de que aparentemente ambas están en contradicción, ambas se reclaman necesariamente. La comunicación intersubjetiva supone la comunicación objetiva, que de alguna manera la precede siempre. Por otro lado, la comunicación objetiva se desvirtúa si no busca su fundamentación en la re-

© NARCEA / UNED

lación vital, afectiva, que le ofrece la comunicación intersubjetiva, que le aporta abrirse no sólo al conocimiento, sino a la afectividad y la comprensión (Redondo, 1999). De esta forma, cuando la comunicación no reconoce y asume la dimensión personal del otro, suprime la posibilidad de conformar una auténtica comunidad de personas, limitando y disminuyendo esencialmente la capacidad de autorrealización de cada uno de los que participan en ella. En suma, deja abierto el camino de la alienación y el de la utilización del hombre por el hombre (Rodríguez Neira, 2001a) que acaba destruyendo al propio ser humano. La angustia, la soledad, la enajenación... son claros ejemplos de esta ausencia.

Emisor, receptor, mensaje y canal de la comunicación

La existencia de la comunicación implica la identificación de un emisor, un receptor y un mensaje. Ninguno de éstos por sí mismos posibilitan la comunicación, sino sólo la interacción continua de estos tres elementos, sin olvidarnos del contexto en los que necesariamente se generan y que favorece u obstaculiza esa relación.



Las barreras y los ruidos que la perturban son también elementos significativos para comprender cualquier encuentro entre personas, ya que los seres humanos, al comunicarse, al actuar de emisores y receptores, al emitir mensajes, no por ello dejan de ser sujetos en todas sus dimensiones y con todas sus contradicciones (Rodríguez Neira, 2001). A la vez que no podemos olvidar

© NARCEA/UNED

que resulta imposible no comunicar. Todas las relaciones dentro de un grupo están comunicando algo a alguien: la palabra, la postura, los silencios... aportan información suficiente para comprender al otro, ya que hablan de él.

Si analizamos el papel de cada uno de los elementos que configuran la comunicación, comprobamos que:

- El *emisor*, como elemento que inicia el mensaje, establece la relación con el otro. En él se descubre siempre la intencionalidad, expresa o no, que guiará esa acción comunicativa y en él cobrará relevancia su capacidad verbal, no verbal y paraverbal para transmitir el mensaje.
- El *receptor*, que justifica la comunicación. En él será esencial no sólo su capacidad de descodificación del mensaje, sino, de forma especial, su predisposición para aceptarlo (Sarramona, 2000). Ahora bien, la riqueza de toda comunicación estriba en el encuentro entre emisores y receptores, enraizado en la consolidación de la diversidad de cada uno de ellos. Sin ese encuentro no podríamos hablar realmente de comunicación.
- El *mensaje*, o conjunto de informaciones, modelos de acción, valores..., que se transmiten y que estarán determinados por el qué se va a comunicar y con qué sentido (Sarramona, 2000). Habrá, como resulta lógico, mensajes explícitos e implícitos, que presentan la misma influencia en esta interacción entre emisores y receptores. Lógicamente el contenido de estos mensajes es todo lo específico del ser humano: su conocimiento, sus proyectos, la realidad que le rodea, él mismo, que se transmite de forma simultánea a varios niveles, consciente e inconscientemente. Por ello, sería un error analizar la comunicación en unidades separadas. Estamos ante un sistema integrado y es el hombre el que se comunica utilizando unos recursos y dentro de un contexto determinado.

  Por otro lado, no podemos olvidar que gran parte de la comunicación humana se desarrolla en un nivel inconsciente. Es decir, lanzamos mensajes con nuestro cuerpo sin una intencionalidad directa, y en algunos casos en clara contradicción con los mensajes verbales. La conducta no verbal y paraverbal llega en ocasiones a contradecir lo que se está expresando verbalmente, en lugar de subrayarlo. En casos como éste se tiende a creer más al componente no verbal y paraverbal que al verbal, ya que, normalmente, éstos están sujetos de una forma más clara a una intencionalidad expresa. No hay duda de que la forma de moverse, de reaccionar corporalmente, de situarse en el espacio, de hablar, etc., nos

© NARCEA/UNED

proporciona una información relevante de cada individuo sobre su carácter, sus emociones, su estado de ánimo o sus reacciones hacia los demás.

- El *canal*, o el soporte y escenario en el que se produce esa comunicación. Cada emisor escoge el soporte más idóneo para emitir su mensaje. Pueden ser soportes físicos o virtuales, presenciales o mediados y en cada uno de ellos habrá que valorar cómo se puede generar de la mejor forma posible superando los posibles obstáculos y los ruidos que pueden enturbiar esa comunicación. Además, no podemos olvidar que, a parte «(...) de la función de soporte del mensaje, el canal tiene efectos sobre la motivación del receptor hacia el proceso mismo de comunicación, (...) Hacer atractivo el mensaje es una primera condición para que tenga incidencia sobre el sujeto receptor (Sarramona, 2000, 25).
- Por último, los *ruidos*, con lo que nos referimos a todos aquellos elementos que pueden intervenir en el proceso comunicativo distorsionando o alterando el mensaje y la información que se quiere transmitir.

COMPONENTES DE LA COMUNICACIÓN	
No verbales	***Paraverbales***
Mirada Contacto ocular Sonrisa Gestos Expresión facial Postura Distancia Contacto físico Expresión corporal Movimiento de manos, etc.	Volumen de la voz Entonación Claridad Velocidad Tiempo de habla Pausas Silencios Muletillas Vacilaciones, etc.

3. COMUNICACIÓN Y EDUCACIÓN

A partir de todo lo que acabamos de exponer destacamos que toda educación exige necesariamente una comunicación, resultando ser un requisito esencial del proceso educativo, ya que a través de ella transmitimos perfección a otra persona. En consecuencia, podemos afirmar que:

© NARCEA/UNED

La comunicación es la expresión de la relación personal y de la humanización, por lo que la actividad educativa tiene que ser, antes que nada, actividad comunicativa.

Las funciones y reglas que presiden la interacción comunicativa serán funciones y reglas que nos permiten verificar y comprobar la validez de la educación. De hecho, la educación es siempre esa comunicación intencional de una perfección (Rodríguez Neira, 2001a). Estamos colaborando a desarrollar positivamente cada una de las capacidades, estamos abriendo a cada sujeto a un mundo de posibilidades. La educación es también transmisión del necesario bagaje cultural de unas generaciones a otras, en el que se entiende la cultura como elemento socializador e integrador. En este sentido, la educación se entiende como proceso de comunicación. Ahora bien, cuando la comunicación se destruye, desaparece toda posibilidad educativa, al reducir la educación a simple información de datos, o al menoscabar al otro a simple objeto (Medina Rubio y Rodríguez Neira, 1987).

Por otro lado, también debemos destacar el contenido de la comunicación educativa. Si nos detenemos en este punto, comprobamos que en todo escenario educativo siempre se dan de forma simultánea dos tipos de contenidos dentro de la comunicación: el didáctico y el orientador.

- Contenido *didáctico*, o cognitivo, que estimula la adquisición de conocimientos y destrezas. Parte de un contenido objetivo y es propio de la enseñanza. Su fin es el aprendizaje sistemático de conocimientos y destrezas. Se trata de una comunicación estructurada y preestablecida.
- Contenido *orientador*, o afectivo, que promueve el desarrollo personal y la capacidad de decisión. Parte de un contenido personal y es propio de la educación. Su fin es el desarrollo de todas las capacidades personales, la adquisición de valores, en suma, la formación integral de cada educando. Se trata de una comunicación espontánea, vital.

Ambas se asientan en una comunicación verbal, paraverbal y no verbal, interrelacionándose constantemente: la palabra oral y escrita, la imagen, el espacio, los silencios, los gestos... Además, toda comunicación se lleva a cabo en un escenario determinado, por lo que cualquier contexto está interfiriendo y condicionando esa comunicación. Distribución, decoración, conservación, etc., de un espacio determinado delimitan inicialmente un modo de relación entre agentes y actores de esa relación educativa. No es indiferente ninguna

© NARCEA/UNED

de estas variables que nos ayudan a interpretar todo ese proceso comunicativo y relacional.

También podemos identificar las condiciones necesarias para poder considerar educativo un determinado proceso relacional. Como resulta obvio, todo proceso estará condicionado por las exigencias del objeto e intencionalidad inicial de esa comunicación, así como por las características propias del sujeto receptor (edad, experiencias previas, estilo de aprendizaje, etc.). Teniendo en cuenta ambos factores como punto de partida, para que se logre una comunicación educativa ésta deberá cumplir las siguientes condiciones (Castillejo y otros, 1988):

- *Motivadora*, ya que debe lograr la apertura y disponibilidad para aprender del educando.
- *Persuasiva*, al dirigirse al logro de la incorporación de ese nuevo contenido, ya sean conceptos, procedimientos, valores...
- *Sistematizada*, al presentar un nuevo conocimiento de forma organizada, estructurada e interrelacionada con los conocimientos previos del receptor.
- *Transferible*, ya que debe saber aplicarse en diferentes contextos y situaciones.
- *Optimizadora*, al mejorar las posibilidades de comprender el entorno en el que vive y las respuestas que es capaz de aportar para el desarrollo de sí mismo y de su contexto.
- *Adecuada*, al tener que ajustarse la información que se transmite al nivel y etapa evolutiva del receptor, a la vez que a saber utilizar correcta y pertinentemente los diferentes canales de comunicación.

4. LA RELACIÓN EDUCATIVA. CARACTERÍSTICAS Y LÍMITES

Por *relación educativa* se entiende la interacción que se establece entre un educador y un educando, a partir de determinadas relaciones instructivas y formativas, que fundamentan la comunicación entre dos individuos que detentan funciones diferentes y específicas. Ya hemos mencionado que el ser humano es necesariamente un ser relacional, es un ser indigente que necesita de las cosas, del mundo y de los otros para existir y ser, y, en especial, para llegar a ser el que quiere ser. Vivir es vivir con las cosas, con los demás y con nosotros mismos en cuanto seres vivos. Este «con» no es una simple yuxtaposición

© NARCEA / UNED

de la persona y de la vida, sino uno de los caracteres existenciales de la persona en cuanto tal (Rodríguez Neira, 2001a).

Estamos ante una interacción humana con una clara intencionalidad de cooperación en la formación y desarrollo del otro, enraizada en una relación de autoridad, a la vez que de diálogo (Delors, 1996). Ahora bien, esta relación no tiene sentido si no logra suscitar un aprendizaje. Sin duda, es el educando el que ha de hacer el esfuerzo de aprender, ha de poner en activo el proceso de ese aprendizaje, aunque el papel de mediador del educador en este proceso es indudable. «La acción propia del educando como sujeto de su educación no impide la acción del educador ni se ve obstaculizada por la misma. Más bien la reclama. Tan unilaterales son las posturas para las cuales la única causa de la educación es la actividad del maestro, como las que la hacen depender exclusivamente de la actividad del alumno. La educación es un encuentro entre dos actividades, dos esfuerzos empeñados en una tarea común» (Jover, 1991: 139).

En este sentido, se da relación educativa siempre que exista una intención formativa, una intención del logro de una mayor plenitud en el receptor, incluso cuando este fin no se logre. Por ello, la educación es algo que sucede entre dos: uno que la provoca, la guía... y otro que accede a ello, de modo expreso o no. Es una relación en la que se da un intercambio en el que el educando aprende, en él sucede la educación. Pero que sin la ayuda o la intervención del educador, resultaría muy difícil y mucho más costoso que se llevara a cabo.

Para que se dé la relación educativa deben cumplirse una serie de características que la definen como tal. Analizar cada una de ellas nos llevará a comprender mejor la naturaleza de esta acción educadora y el papel que tanto el educador como el educando desempeñan en ella.

Entre otros, destacamos los siguientes ámbitos en los que se asienta esta interacción como los más relevantes:

- *Social*, ya que esta relación siempre se da entre personas, y en la mayoría de las ocasiones, individuos que se encuentran dentro de un grupo, todos ellos con sus necesidades, intereses, perspectivas...
- *Afectivo*, que caracteriza el clima de la interacción, consolidando u obstaculizando, actitudes, roles, etc.
- *Comunicativo*, que denota la claridad y calidad de la interacción, recoge la comunicación verbal, no verbal y paraverbal presentes en toda comunicación, ya sea presencial o virtual.
- *Instructivo*, clave en todo proceso educativo, y explica que el educador transmite y revela el sentido de la ciencia, de la cultura, etc. Este ámbito debe convertirse en un esfuerzo común por reinterpretar el mundo que nos rodea.

© NARCEA / UNED

En este sentido, se entiende que toda comunicación sea *intencional*, ya que pretende el logro de unos objetivos específicos. No hay educación sin la propuesta de un fin. Además, la actividad educativa se explica menos por un por qué, que por un para qué, ya que «(...) no basta con que una acción sea voluntaria para que sea educativa. El carácter educativo de una acción no viene dado por ser una acción. Debe conectarse, además, con lo que es valioso para el hombre. Sólo serán acciones educativas aquellas que supongan una mejora —una mayor perfección u optimización— para quienes las lleven a cabo» (Jover, 1991: 138). El límite de la propuesta de estos objetivos no es otro que la propia libertad del educando y el respeto que debemos a toda persona. Olvidarlo desvirtuaría, sin duda, cualquier propuesta educativa.

A la vez, toda relación educativa es *asimétrica*, es decir, «la relación educativa es una relación de ayuda. Pero las relaciones de ayuda son relaciones asimétricas o de dependencia. Buscamos ayuda cuando encontramos en nosotros una limitación para realizar algo o hacerlo de forma más eficiente» (Jover, 1991: 146). Entendiéndolo de esta forma, ambos, agentes y actores, se sitúan en planos distintos, pues siempre será el educador el que ayude y dirija al educando, roles en los que a cada uno le competen unas funciones claras y diversas. Ambos están llevando a cabo una actividad diferente, con finalidades distintas: uno educarse, el otro ayudarle al logro de su madurez de la forma más eficiente posible. Aunque no olvidemos que esta dependencia inicial puede conllevar también relaciones no exentas de peligros, como es el autoritarismo, la manipulación, etc.

Estamos en una relación de *ayuda y dependencia* que está llamada a disminuir progresivamente llegando a desaparecer, en la medida en que coopera al desarrollo madurativo de un educando. Esta relación educativa que se establece desaparecerá en el momento en que ese sujeto sea capaz de autodeterminarse por sí mismo, de dirigir su propia vida. Por ello, estamos ante la única relación humana que está llamada a deshacer sus vínculos, y el querer mantenerlos sólo es signo del propio fracaso de su finalidad educadora. Esto nos lleva a confirmar que toda relación educativa esté fundamentada necesariamente en el respeto y la confianza. Respeto, ya que estamos hablando de una relación entre personas, y confianza como actitud vital positiva sin la cual no se puede educar. Confiar en las posibilidades del otro es lo más valioso de esta tarea.

Por otro lado, tampoco debemos olvidar que las posiciones entre agentes y actores de la educación son *complementarias*. No existen educadores sin educandos, ni educandos sin educadores. De esta complementariedad surgen actitudes ante la relación interpersonal que la convierten, a veces, en un entramado de tensiones y esfuerzos. La confianza y la desconfianza, la obe-

© NARCEA/UNED

diencia y la rebeldía, la oposición, el rechazo, la aceptación, la actividad en común o la rivalidad, el acuerdo o el disentimiento son formas positivas y negativas que se generan en esta interdependencia (Rodríguez Neira, 2001a).

Es una relación educativa *obligada*, ya que todo individuo, especialmente en sus primeras etapas vitales, está obligado tanto por el necesario proceso de enculturación y aculturación, como por el propio sistema cada vez más complejo de nuestra sociedad al seguimiento de los sistemas formales de educación, donde va a verse sumergido en este tipo de relación, lo quiera o no. Además no tiene ningún poder por sí mismo para interrumpir o anular esta relación. Está impuesta y organizada por unas estructuras exteriores a él, por lo que muchos afirman que esta relación en nuestras sociedades ha perdido totalmente su espontaneidad inicial.

La relación educativa es *compleja*, ya que inciden en ella todos los elementos que rodean a cada uno de los agentes. Así, las variables del entorno, el medio psicosocial, la cultura, etc., son elementos esenciales a tener en cuenta para diagnosticar, comprender, sistematizar y optimizar las intervenciones que se van a llevar a cabo, con el fin de lograr y potenciar, de ese modo, una auténtica interacción y, a partir de ésta, llegar a la relación personal, a una verdadera relación educativa.

La relación educativa es *temporal*, se limita a un tiempo concreto. El educador debe ir guiando, orientando, motivando al educando hacia ese perfeccionamiento gradual, de manera que vaya pasando de esta fase de dependencia necesaria a la independencia en todos los campos, de manera que desaparezca la relación educativa una vez se haya logrado la madurez del educando. A la vez esta misma temporalidad se debe también a que se establece en un espacio temporal determinado dentro de un sistema formal o no formal (año escolar, ciclo, horarios...), desapareciendo una vez se logre el objetivo educativo planteado.

5. LA EVOLUCIÓN DE LA COMUNICACIÓN EN LOS NUEVOS ESCENARIOS

Pero si la relación personal es una de las claves de todo proceso educativo, no debemos dejar de lado la influencia relevante que ejercen los diferentes canales por donde circula la comunicación, ya que el problema de la comunicación y de la educación se agudiza y adquiere dimensiones insospechadas cuando aparece la explosión de canales y recursos que suplen,

© NARCEA/UNED

acrecientan y universalizan las funciones comunicativas de los sujetos (Rodríguez Neira, 2001a).

Sin duda, uno de los factores que ha influido significativamente en los cambios experimentados en la sociedad actual ha sido el desarrollo de los distintos canales de comunicación. Si la imprenta, en su momento, significó un giro radical en el acceso al mundo del saber, desde finales del siglo XIX se han producido también una serie de hitos que suponen un nuevo punto de inflexión en el acceso de la humanidad a la interacción con sus iguales. Así, la radio, el cine y las tecnologías de la información revolucionaron y enriquecieron las posibilidades de comunicación: la radio aproximando y desvelando el poder de la voz, el cine con el poder de la imagen y el sonido, y las tecnologías de la información pulverizando las coordenadas espacio-temporales y los límites de acceso a la información y la comunicación.

Estos tres medios emplean, de una u otra forma, todos los lenguajes de comunicación disponibles: oral, escrito, icónico, musical, numérico, gráfico... Ahora bien, el problema surge cuando tenemos que interpretar los mensajes, cuando debemos leer la información que nos brindan estos medios, ya que conocemos nuestro mundo en la medida en que somos capaces de contarlo, de narrarlo, de leerlo, independientemente del soporte en que se apoye.

Dentro de estos nuevos escenarios de comunicación la competencia lectora se convierte así en «la pieza fundamental y la base sobre la que se apoyan y se construyen todos los demás saberes y conocimientos, es la llave que nos abre la puerta al mundo de la información, del conocimiento y de la fantasía, nos sumerge en lugares ficticios o reales, nos presenta otras formas de ser, de vivir, de pensar, y desarrolla nuestra capacidad creativa, imaginativa y emocional» (Rodríguez Rodríguez, 2005: 282). Pero, lógicamente, la lectura está condicionada por los soportes tecnológicos en los que se codifica el mensaje. Prueba de ello es que a lo largo de estos últimos años, desde las más diversas instancias, se están dedicando ingentes esfuerzos, personales y económicos, a potenciar la lectura y favorecer la alfabetización. Sin embargo, no se está enseñando a leer en todos los soportes propios de la comunicación, ni se enseña a emplear, leer e interpretar todas las formas comunicativas, desde el texto escrito tradicional hasta el lenguaje más avanzado que nos ofrecen las tecnologías. En consecuencia, todos «vemos» y «leemos» muchas cosas, pero no estamos en condiciones de «entender». Disponemos de mucha información, que no sabemos cómo asimilar ni cómo utilizar.

Por eso, en nuestros días, la alfabetización no se debería entender sólo como capacidad de leer el lenguaje escrito, sino como multialfabetización: se hace necesario aprender a leer los medios audiovisuales, tecnológicos y mediáticos (Rodríguez Rodríguez, 2005), y a expresarnos y comunicarnos a tra-

© NARCEA / UNED

vés de ellos, reclamando cada uno su propio proceso alfabetizador, al constituirse cada cual en un transmisor vivo y complejo de la sociedad, desempeñando un papel decisivo en la configuración del imaginario de nuestro tiempo, a la vez que capaces de acercar culturas rompiendo cualquier barrera existente (García Amilburu y Ruiz Corbella, 2006). Poder expresarse y leer es comprender el mensaje, captar el significado de forma personal para poder aplicarlo a otros contextos, a otras situaciones. En esa medida, la expresión comunicativa y lectora adquiere la capacidad de comunicación.

Enseñar a leer y a expresarse en soportes múltiples, resulta clave para aprender a vivir de forma autónoma y responsable en un mundo donde las relaciones simbólicas son las que configuran la realidad (Marqués, 2005), donde estas relaciones son producidas a partir de realidades acústicas y visuales, en un espacio y tiempo determinados, construyendo, así, esa realidad que se expone a otros (Etcheberry y otros, 2002).

De ahí la necesidad de acometer un proceso de alfabetización en todos estos lenguajes en los que se aprenda la gramática, que permitirá adentrarse en el significado de los distintos niveles de su expresión y de su lectura: estético, informativo, emocional, ético, etc. Hablamos de aprender a «hablar» y a leer, porque la alfabetización no debe restringirse únicamente a la enseñanza de la lectoescritura alfabética, sino que implica unas competencias comunicativas mucho más amplias y, por ello mismo, enriquecedoras. Leer un texto no significa solamente conocer las letras y las palabras que se forman en ellas, sino que también significa saber interpretar significados, descubrir metáforas, analogías. El desconocimiento de las particularidades de cada lenguaje (sintaxis, semántica, gramática, etc.) deja al receptor pasivo ante los impactos emotivos que va recibiendo, e indefenso ante el poder de seducción de cada canal de comunicación (Marqués, 2005), anulando, en definitiva, esa misma comunicación.

En suma, la expresión y la lectura —en cualquiera de sus soportes— son instrumentos valiosísimos en el desarrollo personal y factor clave para el acceso al conocimiento y a la interacción con los otros y lo otro estableciendo así una auténtica relación educativa. Ahora bien, también se constata con preocupación que está creciendo el analfabetismo de los alfabetizados (Colom y Touriñán, 2007), realidad a la que aún no se ha sabido, no se ha querido o no se ha podido atender desde el sistema educativo formal, ni desde otros escenarios no formales e informales.

Un problema inicial es que la escuela continúa anclada en la alfabetización lectoescritora; una prueba más de que sigue existiendo una profunda disociación entre las aulas y la vida cotidiana (Ferrés, 2005), máxime si se reconoce a los lenguajes audiovisual y digital como dos de los medios de comunicación

© NARCEA/UNED

específicos de nuestro siglo. De aquí la contradicción de que no se acometa su alfabetización. La escuela, y todos los escenarios posibles, deberían capacitar al individuo para poder expresarse y para leer toda la producción mediante la imagen y/o sonido, sea cual fuera el soporte que se utilice (desde los que se consideran tradicionales: foto, cine, radio, televisión, video; hasta los más recientes: videojuegos, multimedia, Internet, telefonía móvil). Es decir,

> «usar las herramientas de forma interactiva requiere de algo más que el simple acceso a la herramienta y la destreza técnica requerida para manejar la situación (ej. leer un texto, usar un software). Los individuos también necesitan crear y adaptar el conocimiento y las destrezas. Esto requiere de cierta familiaridad con la herramienta, y la manera en que uno puede interactuar con el mundo y cómo puede ser utilizada para alcanzar metas más amplias. En este sentido, una herramienta no es solamente un mediador pasivo, es un instrumento para un diálogo activo entre el individuo y su ambiente» (OCDE, 2001: 9).

Todo ello nos lleva a formar actores críticos, que sepan utilizar las diferentes herramientas que faciliten la interacción con sus iguales y que les enseñen a valorar los discursos de los medios en todas sus dimensiones, interrogándolos y situándolos en sus contextos. Esto exige capacitar a cada persona para que pueda (Etcheberry y otros, 2001) en cualquier soporte:

- *Reconocer el mensaje:* identificando y describiendo sus partes.
- *Comprenderlo:* integrando y relacionando entre sí los distintos elementos.
- *Interpretarlo:* captando el sentido global de lo que se expresa.
- *Evaluarlo:* sopesando su significado estético, ético, etc.

La ausencia de competencias comunicativas en los diferentes soportes en los que se llevan a cabo estos procesos comunicativos repercute negativamente en el desarrollo de la propia persona y de su capacidad de interactuar con los demás, ya que cada individuo necesita en la sociedad actual de todas estas competencias para la interacción con los otros y lo otro de modo autónomo y responsable. Supone dar la espalda al nuevo ámbito expresivo y lector en el que convergen diferentes soportes, que reclaman necesariamente expresiones y lecturas abiertas y plurales, que aportan una gran riqueza informativa y formativa sólo si se sabe interpretar (Colom y Touriñán, 2007). Y es cada uno el que debe saber cómo llevarlo a cabo.

© NARCEA/UNED

Capítulo 5

Los agentes de la educación y el proceso de su profesionalización

En educación uno de los temas más importantes, debatido y reiterado es el que gira en torno a la figura del educador. Resulta obvio que éste no es el centro de la tarea educativa, pero sin él difícilmente se lograría la generación de cualquier tipo de aprendizaje. En la actualidad más que de los protagonistas de la educación, se prefiere hablar del proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que resulta esencial para la consecución de una educación de calidad, en su más amplio sentido, la interacción dinámica y permanente de agentes y actores, junto con todos los elementos que confluyen en este proceso. Y es en la tarea que desempeña el educador donde se genera la educación y se propician los logros formativos pretendidos. Pero no olvidemos que el protagonista, y el que da sentido a toda esta tarea, es el educando. Es éste el que debe lograr ese aprendizaje, el que va conformándose a lo largo de toda esta acción educadora. Pero sin el concurso del educador, sin su ayuda y guía difícilmente serán posibles los logros educativos. Se alcanzaría posiblemente alguna meta; ahora bien para que el propio educando genere ese aprendizaje necesario, se exige el concurso, explícito o implícito, de un agente educador.

Otro aspecto que debemos considerar es que al tratar el tema del agente de la educación, no nos referimos de forma exclusiva al docente, al maestro, sino que es un concepto mucho más amplio. Recordemos que un educador puede ser tanto una persona, un objeto o un entorno. Nos influye, y nos enseña, un libro, un padre, una película, un hermano, un espacio natural, Internet, un aula, un amigo, un grupo musical, un profesor, etc. Ahora bien, estamos hablando de enseñar, sin entrar en si la influencia de cada uno de estos educadores resulta positiva o negativa; si es realmente educación o no. En este sentido, queremos reflexionar sobre la figura del educador, los diferentes agentes que llevan a cabo esta función en escenarios diversos y su necesaria profesionalización, clave de toda tarea educativa.

© NARCEA / UNED

1. EL EDUCADOR Y EL PRINCIPIO DE EDUCATIVIDAD

El principio de educatividad

La presencia e importancia de todo educador radica en su capacidad para transmitir a otro/s, de forma explícita o implícita, conocimientos, destrezas, habilidades, actitudes, etc., necesarios para el mejor desarrollo e integración en el contexto en el que se vive. Todo educador tiene sentido en la medida en que es capaz de transmitir conocimiento, de ayudar, guiar, dirigir... a otro/s en el logro de su madurez, capaz de generar los procesos de aprendizaje necesarios para alcanzar esa educación pretendida. Su papel estriba en provocar y dirigir la actividad del educando, teniendo en cuenta el proceso propio de maduración (biológica, psicológica, afectivo, social...) de cada uno de los sujetos con los que interacciona. Lógicamente actúa desde fuera, siendo su objetivo el que cada educando aprenda por sí mismo. Es decir, el educador recurre a diferentes estrategias (cognitivas, motivacionales, afectivas...) para posibilitar este aprendizaje, pero, sin duda, el que tiene que hacer el esfuerzo de aprender es el educando, cada persona por sí misma. Aunque no por ello deja de ser relevante y esencial la figura del educador, ya que gracias a él se promueve todo el proceso educativo, se ayuda a cada uno en el su progreso para convertirse en persona, se adecuan los diversos elementos que contribuyen al aprendizaje, a la satisfacción de necesidades y al logro de las capacidades provistas. Pero, no debemos olvidar que debe limitarse a ello, ya que no debería tratar de infundir educación, sino tan solo de ayudar al educando a alcanzarla por sí mismo (Jover, 1991). Es decir, sin la influencia y ayuda de un educador, el proceso educativo quedaría seriamente mermado. Necesitamos la ayuda de «otro» para poder descubrir las múltiples facetas de nuestra existencia, todos los recursos de que podemos disponer para nuestro desarrollo. En definitiva, se entiende que la actividad de todo educador debe:

- Mover a la acción, de tal modo que se genere aprendizaje.
- Ayudar a cada educando a desarrollar todas y cada una de sus capacidades.
- Potenciar el desarrollo de la personalidad de cada individuo, fomentando hábitos, actitudes...
- Procurar una mejor adecuación y adaptación del sujeto al proceso de aprendizaje.
- Provocar ese mismo proceso educativo.
- Dirigir y regular la actividad del educando.

© NARCEA / UNED

Esta función del educador se sustenta en el *principio de educatividad*, que definimos como la *capacidad que posee todo individuo para influir en otro*, para transmitir conocimientos, destrezas, actitudes..., ya sea de modo intencionado o no. En sentido amplio, todo individuo, grupo, entorno o recurso posee esta cualidad, ya que todos estos elementos están influyendo, consciente o inconscientemente, de una forma u otra en otro/s. Este principio de educatividad o capacidad de influir en otro lo posee toda persona por el mismo hecho de ser humano. A raíz de ello todos podemos enseñar a otro, provocar un proceso de aprendizaje. Es decir, la capacidad de aprender, o *educabilidad*, de plasticidad del ser humano, conlleva la capacidad de recibir esas influencias necesarias, por lo que debe existir algo o alguien que transmita, que informe sobre lo necesario tanto para sobrevivir como para desarrollar todas y cada una de nuestras capacidades.

En este sentido, tanto a nivel individual como grupal influimos en los que nos rodean, tanto a partir de nuestra acción directa como a través de nuestras actividades. Una institución, una ciudad, una obra literaria, una película, un grupo religioso, deportivo o político..., todos ellos están ejerciendo una influencia sobre cada individuo, están transmitiendo conocimientos en el amplio sentido del término, por lo que, como resulta lógico, todos ellos son potencialmente educadores. En la actualidad se está dando cada vez más importancia a la influencia decisiva que ejercen y a saber conjugar e interrelacionar la acción de cada uno de ellos. Ahora bien, no podemos perder de vista que la potencial dimensión educadora de todos estos agentes no radica en rigor en ellos mismos, sino en el uso, sentido y significado que los educandos les atribuyan (Gil Cantero, 1997). Depende de la situación, formación y circunstancias de cada uno el que se otorgue más o menos fuerza educativa a unos agentes o a otros. Las circunstancias personales, contextuales, temporales, etc. de cada educando son las que condicionan la incidencia educativa de un agente, de una acción (Ruiz Corbella, 2003a).

En suma, todo sujeto, grupo, entorno o recursos que rodean a cada persona están influyendo en su desarrollo, están transmitiendo conocimientos, información, actitudes... y gracias a ello logramos satisfacer las distintas necesidades que se nos plantean. Están transmitiendo actitudes, valores... y, a partir de ellos, estamos configurando nuestro modo de entender y responder al mundo. Necesitamos que otros nos enseñen cuáles son los modelos de nuestra cultura, los rasgos y pautas a partir de las cuales podremos interactuar, que nos enseñen a interpretar el mundo que nos rodea, a saber conducirnos en él. Sin esa ayuda para aprender a interaccionar con el otro y con el mundo que nos rodea, no podríamos hablar de progreso, ni tampoco de verdadera humanización.

© NARCEA/UNED

El encuentro, clave de la tarea educativa

El principio de educatividad se asienta en la posibilidad de apertura, de comunicación, de interrelación que posee todo ser humano tanto con las demás personas como con el entorno en el que vive. Es la capacidad de encuentro entre dos seres, y sin ella sería imposible hablar de educación. Tal como destaca Jover (1991) la educación es un encuentro entre dos esfuerzos dirigidos hacia el logro de una meta común. Estamos ante un proceso dinámico en el que no sólo se exige una comunicación objetiva, una transmisión de contenidos (conceptuales, procedimentales o axiológicos), sino también, y de modo especial, una comunicación subjetiva, en la que se transmite una forma de ser, de vivir. La primera es enseñanza, la segunda educación.

Partimos de la idea de que todo ser humano es necesariamente dialógico, en el sentido de que reclama para su plena realización al otro. Es decir, gracias a la relación con los demás va desarrollando su propio modo de ser y va descubriendo cómo interpretar y afrontar la realidad que le rodea. Estamos ante un proceso de interacción, en el que cada ser humano es reclamado por los demás, a la vez que él mismo los necesita. Esto conlleva necesariamente un reconocimiento del otro como un igual y la decisión clara de establecer algo en común. «No sólo es incumbencia mía mi propia promoción y plenitud, sino también la de los demás. La responsabilidad para conmigo mismo no puede separarse de la responsabilidad para con el resto de los hombres. Ello es posible y necesario porque el hombre está constitutivamente abierto a lo otro y los otros» (Jover, 1991: 133). Nos vamos formando, continúa este autor, en la trama de interacciones que constantemente, y a lo largo de nuestra vida, vamos teniendo con los otros seres humanos, ya sea a través de lo que estos producen o crean, o de la interacción directa con ellos.

Este carácter dialógico está fundamentado en la sociabilidad de todo individuo: no hay ser humano sin los otros. El pensamiento, los sentimientos... se desarrollan a través del lenguaje, verbal, no verbal y paraverbal, en esa interrelación con todos los que nos rodean. Aprendemos a ser nosotros en la medida en que vamos descubriéndonos en el/os otro/s.

Así, la riqueza de todo lo que nos rodea únicamente se nos desvela gracias a la comunicación que nos une a nuestros iguales, lo que la convierte en la condición de posibilidad de la educación misma, tal como hemos tratado en capítulos anteriores. Ésta se refiere más a una relación entre personas que a una relación técnica, como puede ser la enseñanza, al mostrar que esta acción exige contacto, relación, revelación... entre dos sujetos iguales. Si no se logra ese encuentro, esa revelación, entre dos individuos, realmente no podríamos hablar de educación. Por lo tanto, toda enseñanza será educativa en la medi-

© NARCEA/UNED

da en que sea capaz de promover la acción formativa, en cuanto haya suscitado un encuentro entre dos subjetividades, en la medida en que sea capaz de revelar otros modos de ser, valiosos para su desarrollo.

2. LOS AGENTES DE LA EDUCACIÓN

Acabamos de afirmar que el principio de educatividad reside en toda persona, entorno, objeto y recurso, por lo que éstos se convertirán en un agente educador a raíz de la relación que mantengamos con cada uno de ellos. De ahí la importancia de incidir en la dimensión educadora de todos estos agentes, de su relevancia, de la que se desprende también su responsabilidad.

En este sentido, consideramos educador, por un lado, a todos aquellos a los que siempre se les ha reconocido, y a los que se les sigue manteniendo su innegable trascendencia educadora. Aquellos que siempre han estado presentes en la formación de todo individuo y que, a pesar de los cambios sociales e históricos que la sociedad ha experimentado, siguen ejerciendo un papel indiscutible en la formación y consolidación de la personalidad de cada ser humano. Nos referimos, principalmente, a la familia y a la escuela como agentes educadores esenciales. Gracias a esa interacción cercana y constante, han sabido transmitir, de forma explícita o implícita, los conocimientos básicos, los hábitos, las costumbres, las tradiciones, las habilidades..., necesarios para que cada uno sepa afrontar su vida; por lo que, sin duda, el fracaso en su desempeño origina trastornos individuales y/o sociales de gran repercusión personal y social.

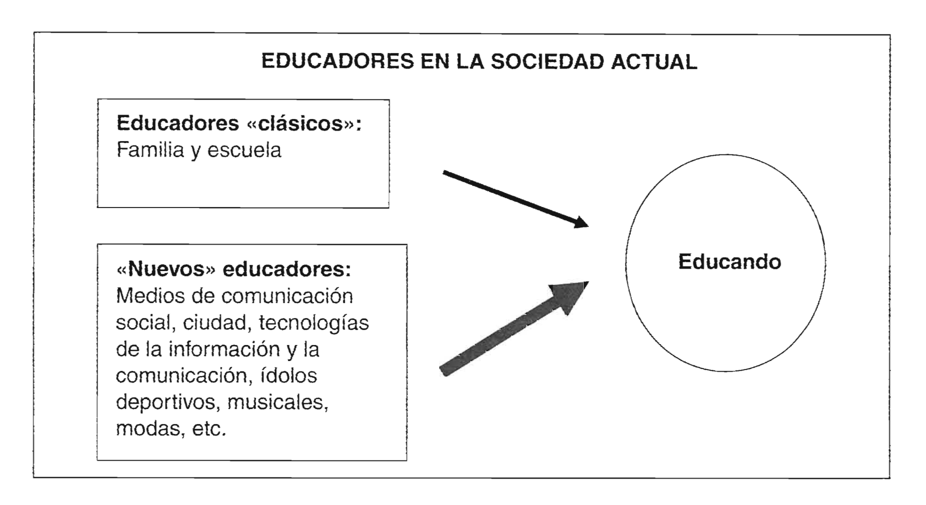
Por otro lado, destacamos otro grupo, el formado por los que denominamos como «nuevos educadores», no porque muchos de éstos no existieran anteriormente, sino porque, poco a poco, se ha ido reconociendo el papel educativo que desempeñan y su creciente influencia en el desarrollo de las personas.

En primer lugar, como consecuencia de la toma de conciencia de la dimensión educadora tanto de los diferentes grupos y/o personas que nos rodean, como de la aceptación de la fuerza educativa de los diferentes entornos en los que vivimos y de los medios que utilizamos. El grupo clase, un ídolo, las modas, las ciudades en las que vivimos, las tecnologías, los medios de comunicación y un largo etcétera son elementos que podemos considerar como «nuevos educadores». Cualquier ámbito en el que vivimos, o recurso que estamos utilizando, están condicionando nuestra propia forma de ser y de-

© NARCEA / UNED

sarrollarnos. De ahí la importancia de la coordinación de todos y cada uno de estos agentes en una sociedad caracterizada por el cambio y la globalización.

A la vez comprobamos que el papel que hasta ahora hemos otorgado de forma exclusiva a los agentes educadores clásicos, familia y escuela, debe renovarse en muchas de sus concreciones. El eje de la educación ha cambiado radicalmente, por lo que la gran pregunta que se plantea en la actualidad es ¿quién y qué ha de enseñar? (Majó, 2000), cuestión que nos lleva con mayor fuerza si cabe a verificar el importante papel educativo que deben desempeñar todos y cada uno de los ámbitos sociales, sin menospreciar a ninguno de éstos, ni señalar si uno está por encima del otro.



El cambio radical a partir del cual vamos a analizar esta cuestión radica en que «(...) el proceso educativo no ha de estar centrado en quién enseña, sino construirlo a voluntad de quien aprende. El núcleo del tema es el proceso de aprendizaje. A partir de las necesidades de aprendizaje del individuo, debe éste tener a su disposición herramientas, servicios e instituciones que le permitan acceder a su conocimiento» (Majó, 2000: 81). Es decir, tal como continúa este autor, si aprender es una de las necesidades permanentes y necesarias de todo ser humano en la sociedad actual, resulta innegable la dimensión educadora, de una forma u otra, de todas las personas, grupos e instituciones con los que va a tener contacto a lo largo de su vida. De aquí la necesidad de reflexionar y analizar el papel de todos y cada uno de los educadores, sin que se reste importancia al rol fundamental que debe seguir desempeñando la familia o la escuela, como agentes claves de la educación.

© NARCEA/UNED

Si realmente pretendemos ayudar a que cada persona desarrolle todas sus posibilidades y se integre positivamente en el entorno en el que vive, no puede dejarse esta influencia y esta ayuda simplemente al azar o en manos del sentido común. Debe llevarse a cabo de forma intencional, planificada y sistemática, lo que va a exigir, en la medida de lo posible, una preparación necesaria para lograr realmente acciones formativas. Lo que en definitiva nos conduce a que

la fuerza educadora de una sociedad estribe en la influencia sistémica de todos y cada uno de sus integrantes en una constante interacción entre todos sus miembros.

Todo educador, para ejercer adecuadamente su papel, deberá conocer cuáles son sus funciones, sus responsabilidades, cuál es el mejor modo para llevarlas a cabo, qué límites presenta su actuación... y cómo debe interaccionar con los otros educadores, con el objeto de alcanzar plenamente el fin de la actividad educativa: *el logro de la madurez del educando.* Y esto únicamente se conseguirá a través de la profesionalización de la tarea educadora. Profesionalización que está conduciendo al surgimiento de un abanico de profesionales de la educación, ya que cada uno de ellos tiene la formación en competencias específicas para enseñar a otros a alcanzar su desarrollo en un ámbito determinado.

La delimitación del campo profesional de los educadores

Al referirnos a la educación, la delimitación de los agentes que intervienen en ella siempre ha sido un tema complejo, ya que la educación, en sí misma es compleja y en ella deben intervenir necesariamente diferentes educadores. Ahora bien, lo que debe quedarnos claro es que no todos estos agentes deben poseer una cualificación profesional. Y si estamos hablando ya de profesionales, no a todos se les exige el mismo grado de desarrollo profesional. Ni, por supuesto, en una determinada acción educativa conllevan el mismo grado de responsabilidad. Por otro lado, los diferentes problemas educativos no se resuelven exclusivamente con una serie de conocimientos y habilidades técnicas, sino que en la mayor parte de los casos exigen la formación de personas autónomas, cuestión que supone la adopción de decisiones morales de gran trascendencia para ese educando, que no pueden ser objeto de aprendizajes técnicos. Los conocimientos sobre los diferentes ámbitos del ser humano, sobre los distintos aspectos sociales, etc., son absolutamente necesarios. Aho-

© NARCEA/UNED

ra bien, cada educador debe saber aplicarlos a cada situación concreta atendiendo las necesidades e intereses de cada educando, respetando a la vez la libertad de cada uno. De aquí la complejidad de esta acción.

Con el fin de clarificar esta cuestión, resulta de gran ayuda diferenciar los tres ámbitos básicos de actuación en los que los agentes de la educación están involucrados, en los que varía la responsabilidad de actuación y, por supuesto, de los que se derivan las necesarias actuaciones profesionales. Nos referimos, en concreto, a los siguientes ámbitos (Sarramona, 2000):

- *Preferente,* en el que el educador es el que sabe qué es lo que debe llevarse a cabo, por qué, para qué, cómo... Sabe justificar cada una de sus decisiones y es el único responsable del éxito o fracaso de esta acción. Como ejemplo, la planificación de cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje, en cualquier nivel y en cualquier escenario.
- *Compartido,* ya que dependiendo de qué dimensiones de la persona estamos educando, será necesaria la intervención de unos u otros educadores. En esta ocasión, no hay un único agente responsable de esa tarea, sino que se exige la intervención y responsabilidad de varios educadores. Ejemplo claro de este ámbito, destaca la necesaria colaboración con la familia en la educación de una de las dimensiones personales tan relevantes como es la afectiva. O en lo que respecta a la formación cívica en cuanto a la necesidad de compartir este espacio con aquellos educadores que estén presentes en cada uno de los diferentes escenarios sociales.
- *Complementario,* ya que nos encontramos con aquellos espacios personales en los que un educador puede orientar, guiar, pero no tomar decisiones, ya que éstas entran en el espacio propio de la libertad de cada uno. Las creencias religiosas o la elección profesional son claros ejemplos de este ámbito. Sin duda, resultará esencial la influencia de un educador, pero éste también debe saber que es cada educando quien ha de tomar las decisiones necesarias que marcarán, sin duda, su futuro personal. El suplantar a una persona en esta acción conlleva graves consecuencias para el desarrollo autónomo posterior de esa persona.

También hablamos de profesionales de la educación con toda intencionalidad porque a esta tarea no se puede dedicar cualquiera, y menos con los cambios y exigencias sociales que estamos viviendo. Se exige, cada vez de forma más clara, una profesionalización, que reclama una vocación. En definitiva, se trata de poseer unas aptitudes y actitudes específicas a desarrollar, y no simplemente unos conocimientos para trasmitir.

© NARCEA/UNED

La educación no es el ámbito de trabajo donde cualquiera puede ejercer sin mayor cualificación, afirmación que entenderíamos bien si pensáramos realmente en lo que significa educar y la trascendencia que tiene esta acción en la sociedad actual. Por ello, resulta lógico que se exija una preparación inicial y permanente específica para todo profesional de la educación. Es enseñar a *saber* y a *saber hacer*, pero se trata de hacerlo bien, por lo que se desprende necesariamente un saber ético-profesional, ya que, aparte de la dificultad de tratar por igual a personas muy distintas y con problemas muy diferentes, estamos ayudándoles a madurar en las diferentes etapas de la vida y cualquier influencia será determinante para su futuro. De ahí que concluyamos que:

la tarea educadora sea, en definitiva, una tarea ética, en cuanto que su propósito es ayudar a que cada uno logre ser persona, en su más amplio sentido.

Si hemos afirmado la importancia y trascendencia de esta tarea educadora, resulta innegable la necesidad de la profesionalización de esta labor; más aún, si entendemos que un educador está formando a cada educando a partir de la enseñanza, de la instrucción, de la orientación, etc., que está llevando a cabo. Es decir, hablamos de profesionales de la educación en cuanto que han de actuar sobre el conjunto de la personalidad, para lograr una formación en todas sus dimensiones (Sarramona, 2000).

TODO EDUCADOR POSEE	
Aptitud →	Capacidad + saber
Actitud →	ser + actuar
Formación específica y pedagógica →	Actuar profesionalmente

Los profesionales de la educación han sufrido una evolución decisiva, aunque seguimos comprobando la indefinición de esta figura, la falta de equilibrio entre todos los factores que deben estar presentes en esta tarea y que se han ido alternando a lo largo de los años. Sin duda, cualquier profesión no puede basarse únicamente en unas cualidades humanas, por muy positi-

© NARCEA/UNED

vas que éstas sean. Se reclama una profesionalización, una clarificación de sus funciones, el desarrollo del proceso tecnológico... que redunde en la mejora de la propia práctica educadora.

Respecto a estos profesionales se debe clarificar cuál ha de ser su cualificación profesional, las competencias que deben alcanzar y qué les identifican como educadores, lo que conlleva, a su vez, una identidad profesional específica y una formación. Es decir, un educador no es alguien que lleva a cabo una tarea de acuerdo a unos cánones establecidos, sin mayor responsabilidad personal, sino que desempeña una tarea que responde a las características propias de toda profesión. Nos referimos en concreto a (Sarramona, 1998; 2000):

a) *Delimitación de un ámbito propio de actuación*, ya que toda profesión tiene marcada de forma clara cuál es su espacio específico de actuación, cuáles son sus tareas y dónde comienza el intrusismo profesional. De qué se es responsable, ante lo cual se va a responder ante la sociedad y dónde se limita su ámbito profesional. Debe saber resolver los distintos problemas que se van planteando, saber explicar el por qué y para qué de cada una de sus actuaciones, sobre las que muestra ante la sociedad una autoridad incuestionable. Cuando en una profesión se rompe este principio de autoridad, esta actividad pierde toda su validez y credibilidad, por lo que se le retira el reconocimiento social, con todo lo que esto conlleva de promoción social, retributiva, etc.

b) *Preparación específica*, si hemos defendido la necesidad de un espacio específico y propio de esta profesión, esto va a exigir la necesidad de una formación inicial y permanente específica para desarrollar esta tarea a todo aquel que quiera trabajar en ese campo profesional. Es decir, cualquiera no puede llevar a cabo esta tarea apoyándose en el sentido común, en sus propias intuiciones o en su experiencia, sino que es necesario, y cada vez se evidencia más, esta exigencia, la formación inicial y permanente para acometer la tarea con éxito. «Este conocimiento requiere un proceso de formación que permite obtener las bases iniciales para emitir juicios profesionales en cada situación (...). Es un conocimiento que radica en la capacidad para evaluar las situaciones educativas, analizar críticamente los factores de distinto tipo que las condicionan, elaborar estrategias de intervención, llevarlas a cabo y verificar los efectos producidos, sean deseables o no» (Sarramona, 2000: 87-88).

c) *Compromiso de actualización*, ya que ninguna profesión puede satisfacer las demandas sociales y personales con la formación recibida en una

© NARCEA / UNED

preparación inicial más o menos lograda. Los avances sociales, tecnológicos, científicos... están condicionando la marcha de toda profesión, de todo trabajo, por lo que va a exigir de cada uno la constante puesta al día. Esto será, sin duda, uno de los rasgos distintivos de la calidad y autoridad de una profesión: el saber responder, e incluso estar por delante, a las necesidades que la sociedad está planteando, resolver los distintos problemas que surgen ayudando a cada individuo a integrarse en la sociedad que está emergiendo. Saber anticiparse, generar nuevos conocimientos, profundizar en los procesos, etc., son elementos claves de la formación permanente.

d) *Derechos sociales*, ya que «todas las profesiones tienen reconocidos unos ciertos derechos sociales, en el sentido de reconocerles terrenos acotados para su actividad» (Sarramona, 2000: 89). Estos derechos están muy relacionados con la imagen social de cada actividad profesional. A mayor imagen social se reconocen también más derechos. En el ámbito educativo éste sigue siendo un tema sumamente controvertido dado tanto el origen histórico de esta profesión y su evolución, como la necesidad de intervención de múltiples agentes educadores, algunos de ellos sin una cualificación profesional apropiada. Ahora bien, a pesar de la complejidad de esta tarea, la profesionalidad depende de nuestra acción y preparación como educadores.

e) *Autonomía en la acción*, que implica la capacidad para establecer su actividad según los propios criterios (Sarramona, 2000). El saber, querer y poder decidir sobre la organización y ejecución de cada una de las fases del proceso educativo para poder requerir esa autonomía reclama, en primer lugar, la formación en este ámbito. No se pueden exigir acciones autónomas, si no se sabe justificar cada una de las decisiones que se toman y las acciones que se ejecutan. Si no se sabe explicar el qué, el cómo y el por qué de todo ese proceso. Por otro lado, es necesario que el educador sea responsable de sus decisiones y sus actuaciones, además de ser capaz de asumir este riesgo. Por último, no hay duda que debe tener espacios específicos en los que poder tomar estas decisiones. Si a un educador se le coarta esta capacidad y se le está dando ya hecha toda su actividad, estamos anulando su dimensión profesional, convirtiéndole en un simple asalariado al que no le podemos exigir tampoco responsabilidades. Sin embargo, esta autonomía no quiere decir que éste pueda actuar como quiera, sino dentro del respeto al marco legal establecido y a la dignidad del educando, junto con sus derechos y el de los otros individuos que comparten ese escenario.

© NARCEA / UNED

Así, el límite de la tarea de todo educador está en «(...) la propia deontología profesional y el estado del desarrollo científico y técnico de la profesión, además de la experiencia y reflexión personales» (Sarramona, 2000: 91).

f) *Compromiso deontológico*, dado que viene reconocido al ser una actividad dirigida a la formación de personas. Su tarea estriba en la atención y el desarrollo de cada una de las dimensiones que configuran al individuo, perfiladas siempre por los intereses, problemas y necesidades específicos de cada uno, teniendo presente ante todo que al hablar de educación debemos respetar la libertad del educando, en tanto que debe ser actor de su propio proceso educativo y no un simple paciente de una actuación profesional. Por ello, podemos asegurar que la ética profesional es la mejor garantía de nuestro trabajo. No podemos educar a cualquier precio, ni podemos permitirnos hablar de profesionalidad sin un compromiso deontológico serio en nuestro trabajo (Altarejos; Ibáñez-Martín; Jordán y Jover, 1998). Además, cuanto más directa sea la repercusión de una tarea sobre los individuos, y sobre la sociedad como consecuencia, más necesaria será la regulación ética de esa conducta profesional (Cordero, 1986).

Todos estos aspectos nos conducen, finalmente, a abordar la legitimidad de la actuación de los educadores. Esta será una tarea legítima en la medida que se sustente en una auténtica profesionalización. Sin duda estamos ante una actividad que es reclamada por el proceso de formación de todo individuo. Al hablar de educación estamos ya planteando la necesidad de la intervención de un agente educador que ayude a desarrollar todas y cada una de las dimensiones de la persona. Ahora bien, esta necesaria intervención sólo será legítima en la medida en que:

- Guíe al educando en el desarrollo de sus propias capacidades, atendiendo, a la vez, a sus necesidades, intereses y dificultades.
- Sepa justificar y explicar cada una de sus decisiones y la planificación de su intervención.
- Esté convirtiendo en realidad el derecho de todo individuo al desarrollo pleno e integral como persona que vive en una sociedad.
- Respete de forma exquisita la libertad de cada educando, no suplantándole en ningún momento en su propio proceso madurativo.

© NARCEA / UNED

La profesionalización del trabajo de los educadores

Tratar el tema de las profesiones es hablar sobre el trabajo como actividad capaz de transformar la realidad del entorno y utilizarla no desde una perspectiva simple dirigida a la obtención de un salario, sino, de una forma especial, dirigida al desarrollo de las capacidades de cada individuo y su participación en el progreso social. «El concepto de profesión es una realidad ligada a la división del trabajo y designa un ámbito complejo —y, por tanto, difícil de delimitar—; es uno de esos constructos culturales elaborados socialmente que están sometidos a la evolución histórica de cualquier creación humana» (Sarramona; Noguera y Vera, 1997: 310). En este contexto, y ante las condiciones que los nuevos ordenamientos del mercado del trabajo han venido estableciendo, estamos ante un proceso de profesionalización en el que se están transformando las ocupaciones en profesiones, tanto por la demanda de este tipo de actuaciones como por la formación que exigen y el reconocimiento con las que se ven respaldadas.

De esta forma, los profesionales «(...) son aceptados por la sociedad como los poseedores de un conocimiento y habilidades especiales obtenidos en un proceso de aprendizaje muy reconocido y derivado de la investigación, educación y entrenamiento de alto nivel, y están preparados para ejercer este conocimiento y habilidades en el interés hacia otros individuos» (Fernández Pérez, 2001: 28). Poco a poco, la organización económica de las actividades de cada comunidad va tomando cuerpo, con el consiguiente surgimiento y arraigo de las diferentes profesiones, que son reconocidas en la medida en que el trabajo que desempeñan es demandado por la sociedad, convirtiéndose así en una ocupación plena para el individuo que lo lleva a cabo y, por tanto, reconocida y gratificada como tal.

Para su desempeño se exige, tal como acabamos de ver, la delimitación clara del ámbito propio de actuación, lo que solicita, a su vez, una formación específica impartida en entornos formales, que después se verá respaldada por la constitución de asociaciones y/o colegios profesionales que las definen y defienden del intrusismo, a la vez que reglamentan su conducta profesional y ética. Gracias a ello, se asegura el ámbito de su práctica profesional, reconocido y aceptado por la comunidad (Fernández Pérez, 2001). Esto aportará también el garante de autonomía de sus actuaciones profesionales, lo que conduce al logro de la propia identidad como profesión, punto esencial para su configuración y reconocimiento de ella misma y de sus profesionales.

Ahora bien, como toda actividad humana las profesiones están íntimamente ligadas a la evolución lógica de toda sociedad. Nada en nuestro entor-

© NARCEA / UNED

no permanece inalterable y el mundo del trabajo no iba a ser una excepción a esta regla. Así todos conocemos cómo durante décadas las profesiones han estado claramente delimitadas, cada sector profesional se ha encargado de especificar sus supuestos, siempre reconocidos por la sociedad, lo que conlleva el reconocimiento de un status en ella. Sin embargo, en la actualidad, a partir de los fenómenos de la globalización, de la irrupción de las tecnologías de la información y la comunicación, etc., el mundo del trabajo también ha sufrido cambios importantes. No hay que perder de vista que en el marco de la globalización, las profesiones se han visto fuertemente influidas por las nuevas tecnologías, que ha conllevado la ruptura de muchos de los parámetros clásicos de la definición de éstas. Transformaciones que en este momento se destacan no por la lógica de sus propuestas, sino por la celeridad en la que se vive, lo que ha generado que algunos hablen de crisis en el mundo del trabajo, caracterizada ésta (Vélaz de Medrano, 2008) por:

- La desaparición de unas profesiones, la redefinición de otras y el surgimiento de nuevas ocupaciones.
- La alta especialización dentro de cada profesión, de acuerdo a los diferentes contextos en los que se trabaja.
- La ruptura de las fronteras entre unas y otras, siendo difícil delimitar en ocasiones las funciones específicas de cada una.
- La exigencia del trabajo en equipo e interdisciplinar.
- La tendencia a la profesionalización de muchos oficios.
- La propensión a la movilidad profesional.
- La revisión constante de la formación inicial, en la que se introduce la experiencia práctica como factor esencial de aprendizaje, junto con la imprescindible formación permanente.
- La introducción del contexto laboral y el puesto de trabajo como un elemento esencial para la evolución y formación de cada profesional.

Esto ha originado, como venimos señalando, que la sociedad y la propia economía sean las claves para el surgimiento y consolidación de los diferentes sectores profesionales y del diseño de la capacitación profesional en un plan de formación a lo largo de la vida. Es el propio contexto profesional el que está condicionado por los contextos sociales que se muestran en constante evolución, ya que son las nuevas realidades y exigencias sociales las que están demandando nuevos roles y funciones, de forma explícita e implícita, a los diferentes profesionales.

© NARCEA / UNED

Es el puesto de trabajo el que está marcando las tareas que debe desempeñar y las competencias necesarias para su ejecución, lo que está originando, en muchas ocasiones, el choque entre profesiones y la evidencia de la delgada línea divisoria entre algunos sectores profesionales. Ello reclama en la mayoría de los casos, la necesaria actuación de equipos multiprofesionales que den respuesta a las diferentes necesidades.

Esta realidad es la que ha originado, lógicamente, el choque entre el mundo del trabajo y el mundo universitario al contraponerse la lógica de los profesionales con la lógica de los académicos, y lo que ha conducido a que la formación universitaria deba ajustar su formación inicial a estas demandas y contenidos, a la vez que a atender las nuevas exigencias de la formación permanente que todo puesto profesional exige. A la Universidad se le está solicitando la modernización en todas sus áreas de actividad —educación, investigación e innovación— con el fin de ser más coherente y flexible, respondiendo, así, a las necesidades de la sociedad y de sus profesionales (COM, 2007). Esta nueva lógica es la que está transformando el sentido del conocimiento y su forma de acceder a él. Cambia la función de saber, por la de saber utilizar y aplicar esos conocimientos, lo que requiere que toda capacitación profesional defina con claridad los contenidos básicos de cada profesión, a la vez que proyecta el aprendizaje a lo largo de la vida y diseña esta capacitación en base a las competencias, a partir de las cuales cada uno será capaz de afrontar nuevas tareas o retos, más allá de lo aprendido (Monereo y Pozo, 2007).

El profesional de la educación como docente

Si nos centramos ahora en la profesión educativa, la figura clave dentro de los agentes educadores ha sido, sin duda, el docente. Durante siglos se ha identificado al educador con el profesor, y aún hoy día se sigue identificando esta función con la tarea desempeñada en los escenarios formales de la educación. No hay duda de que esta figura es esencial en el desempeño de la función educadora y que su tarea como docente ha sido, sin duda, siempre la misma: enseñar; aunque a lo largo de la historia haya evolucionado la idea de lo que se entiende por enseñanza y se hayan reestructurado las tareas para lograr de la mejor manera ese quehacer. Ahora bien, tampoco debemos olvidar que a la vez que enseña, todo profesor educa, sea consciente o no de esto. Su presencia tiene una sola razón de ser: ayudar a que cada educando se desarrolle plenamente y se integre positivamente en la realidad en la que vive.

Todo profesor es educador: cambian los medios, el entorno, los problemas... pero la función básica y original, no. Esta tarea exige, sin duda, saber y

© NARCEA / UNED

dominar muchos campos, que en la actualidad nos llevan a saber trabajar en estrecha colaboración con otros especialistas y con otros agentes educadores. Y en el escenario actual «(...) debe aprender a actuar de mediador entre la información y el conocimiento, plantear a sus alumnos problemas propios de la ciencia que enseña y ayudarlos a localizar la información, a seleccionarla, a analizarla críticamente, a procesarla y a interpretarla. Sólo si el profesor sabe transmitir esta capacidad de transformar la información en conocimiento será capaz de favorecer en los alumnos la adquisición de la autonomía cognitiva» (Tribó, 2008: 194). Todo ello nos va a exigir una mayor responsabilidad profesional y una mayor profesionalización.

Ser profesor recoge una dedicación que siempre ha estado presente en la humanidad. Constantemente ha sido necesario preparar a las jóvenes generaciones para su incorporación a la comunidad establecida. Sin embargo, la terminología sobre esta profesión ha variado a lo largo de la historia. Si acudimos al diccionario recogemos los sinónimos de enseñante, mentor, educador, maestro, pedagogo, instructor, monitor... Al analizar cada uno de estos términos, vemos que en todos ellos se desprende una tarea común: enseñanza, instrucción. En todos ellos se puede hablar de una actividad instructiva.

Ahora bien, no podemos olvidar que la función del profesor ha sido, es y será siempre la misma: educar instruyendo, formar enseñando. Lógicamente implica necesariamente cambios, evolución, reestructuraciones, no en su papel, sino en las tareas que debe llevar a cabo. No en el qué, ni en el para qué, sino en el cómo va a desarrollarse esa actividad. Cambian los medios, el entorno, las posibilidades, pero la función básica y original no. El concepto de profesor está estrechamente vinculado al de maestro, al de educador, en el más completo sentido de este término.

Todo profesor educa independientemente del ámbito y nivel en el que esté actuando y su presencia tiene una sola razón de ser: *ayudar al educando en su desarrollo como persona, ayudarle en su proceso de integración en la sociedad del conocimiento,* como miembro activo que debe ser de la sociedad en la que vive, ayudarle a convertir la información a la que accede en conocimiento y a saber aplicarlo en las distintas circunstancias. Así la tarea del profesor educador únicamente tiene sentido en la medida que estimula y orienta el esfuerzo educativo de cada uno de sus alumnos.

Esta concepción de la enseñanza supone una particular exigencia, ya que estimular y orientar un trabajo impone la sustitución de la rutina diaria por un quehacer creador. No resulta indiferente lo que él lleve a cabo, lo que haga o deje de hacer, de cómo lo lleve a cabo va a depender la formación de cada uno de los educandos que estén a su cargo. Resulta evidente que él no es el único educador. Sobre cada alumno están interactuando múltiples in-

© NARCEA/UNED

fluencias educativas, positivas y negativas. Ahora bien, él debe ser el experto que debe recoger todo este campo de actuación para dirigir y armonizar, de la mejor manera posible, todas estas influencias internas y externas al grupo. De aquí se deriva que la intervención del educador es absolutamente necesaria para lograr el aprendizaje en cada educando, y sin su ayuda la acción del educando estaría seriamente condicionada.

Pero, ¿qué es necesario para ser profesor? Monereo y Pozo (2007) destacan cuatro *ámbitos de competencias*:

- *Educativo*, en el que se muestran las competencias que demuestran la capacidad de gestionar el conocimiento y el aprendizaje, de gestionar los diferentes escenarios educativos, de innovar y transferir experiencias, etc.
- *Profesional*, en la medida en que está preparado para enseñar a ser capaz de acceder al mundo del trabajo, de actuar como profesional eficaz y eficiente, de acceder al conocimiento específico de su tarea y a saber planificarla.
- *Comunitario*, sería la capacidad para educar para la convivencia, las relaciones interpersonales, la ciudadanía solidaria, etc.
- *Personal*, en que estaríamos hablando de la capacidad para desarrollar las competencias que nos ayudan a ser capaces de desarrollarnos como personas, a alcanzar nuestras propias metas.

Tras esto resulta evidente reconocer que todo profesor no nace, sino que se hace. Reclama necesariamente una formación inicial y continua que le ayude a ir reflexionando sobre su propia práctica. Además, le ayudará a ser consciente de que está educando sobre todo a través de lo que él mismo es y de lo que hace, más que por lo que dice. De aquí se deriva la responsabilidad de esta tarea, así como la necesidad de la formación del profesorado, en todos los niveles y ámbitos, no sólo en lo referente a los conocimientos, sino especialmente a las destrezas y actitudes necesarias para desarrollar esta actividad.

No existe una enseñanza aséptica, neutral. Cada docente está marcando con su modo de entender y vivir la vida, el trabajo que está desarrollando en un determinado escenario. Está animando al aprendizaje o cerrando puertas; colaborando en la consolidación de la autoestima o destruyéndola. Todo profesor, lo quiera o no, está educando con su palabra, con su silencio, con sus gestos, con sus actitudes... Al profesor no se le puede reducir simplemente a una tarea de instrucción, siendo ésta el aspecto básico de su función, sino que siempre sale a relucir, de una forma u otra, su dimensión educadora, el saber

© NARCEA / UNED

despertar seres capaces de vivir y comprometerse como personas (Escámez, 1980). En síntesis, «(...) deben asumir que son educadores que deben hacer un acompañamiento responsable e integral de sus alumnos para ayudarles a convertirse en ciudadanos críticos y reflexivos» (Tribó, 2008: 193).

La educación está llamada a desarrollar en cada sujeto lo específico de sí mismo, a ayudar a descubrir el sentido de la vida, a ser coherente y fiel a sí mismo, a saber integrarse activamente en la sociedad en la que vive... Por eso, la tarea del profesional de la educación no puede limitarse a la enseñanza, en el sentido más técnico de este concepto. Ésta debe ser un encuentro entre dos seres situados en dos planos diferentes: uno que quiere ayudar a ótro a madurar; otro que quiere alcanzar esa madurez.

> «Los profesores desarrollan tareas de formación y tareas de instrucción de manera constante. Por un lado, son especialistas en determinados conocimientos, que transmiten a los alumnos para que los asimilen. En un principio estos conocimientos son sólo información para los alumnos y, únicamente cuando los transforman y reelaboran, se convierten en conocimientos significativos que les permiten adaptarse y, por qué no, mejorar el entorno. Por otro lado, su tarea es una tarea formativa de preparación de los jóvenes para conseguir relacionarse de una manera más satisfactoria con ellos mismos y con los demás. Como vemos, instrucción y formación suponen dos caras de la misma moneda, la educación, y alcanzan tanto el aprendizaje de conocimientos como la formación de la personalidad y la civilidad» (Pérez Gómez, 2007: 54-55).

Y aquí es donde cobra todo su sentido la necesaria relación educativa y las funciones de la tarea docente: formar personas autónomas capaces de dirigir su propia vida, formar ciudadanos solidarios partícipes en la construcción de su sociedad. Y esto sólo se logra gracias a la interrelación constante de la práctica instructiva y educadora en el trabajo de todo profesor. Disminuir o negar cualquiera de estos dos aspectos sería negar la propia educación.

Nuevos roles educativos, nuevas figuras profesionales

Hablar del sector profesional de la educación no es una tarea sencilla. Pero para poder atender a nuestro propósito será necesario definir lo que se espera de él, cuál es su origen y los roles profesionales que se están desarrollando en la actualidad en nuestro contexto. Nadie cuestiona que la educación como tarea ha sido una constante a lo largo de toda la humanidad. Siempre

© NARCEA/UNED

ha habido unos individuos que han enseñado a otros los conocimientos necesarios para afrontar la existencia en unas coordenadas espacio-temporales determinadas, ya sea como desarrollo personal o como formación profesional, siendo, usualmente las generaciones adultas las que transmitían a las jóvenes el bagaje cultural propio de su grupo. «En todas las sociedades humanas se han llevado a cabo actividades educativas, porque la única manera que tiene el ser humano de desarrollarse plenamente en cuanto humano es en el seno de una cultura, y sólo se accede al mundo de la cultura por medio de la educación» (McEvan, 2003: 314).

La profesionalización de estos educadores encargados de transmitir los conocimientos establecidos y reconocidos por la sociedad, se ha caracterizado por un reconocimiento tímido y paulatino. Se debe esperar a la segunda mitad del siglo XX para que este sector profesional de la educación vaya, poco a poco, cobrando fuerza y autonomía. Por un lado, va arraigando la necesidad de afianzar su formación inicial, clarificándose los conocimientos básicos que todo educador debe poseer de acuerdo al contexto en el que interacciona, junto con la formación permanente que debe estar presente. Gracias a ello, se va dando consistencia a los educadores como profesionales y se reclama un espacio profesional específico con unos roles, unos derechos y unos deberes que deben defenderse ante la sociedad y reclamarse a sus trabajadores. Así, de forma paulatina, tanto desde los grupos profesionales como desde las instituciones universitarias se logra generar (Bolivar, 2007):

- Un cuerpo sistemático de conocimiento teórico, en el que se fundamentan el contenido y las destrezas específicas de sus profesionales.
- Una autoridad profesional que sustenta los dictámenes del profesional sobre la actuación adecuada en cada circunstancia.
- Un reconocimiento por parte de la sociedad.
- Un código ético que regula la conducta de sus miembros.
- Una identidad y cultura profesional compuesta por factores racionales (cognitivos) y no racionales (emotivos y afectivos), que se expresan en la motivación, actitud y compromiso con el se que se afronta el desempeño de ese rol profesional.

A la vez, van reconociéndose y asentándose ámbitos profesionales de actuación diferenciados de los estrictamente docentes: los pedagogos, los pedagogos terapéuticos, los pedagogos sociales, los educadores sociales, los mediadores socioeducativos, los orientadores, los animadores socioculturales, los educadores de adultos, los educadores de personas mayores, los educa-

© NARCEA / UNED

dores infantiles y un largo etcétera, que dan respuesta a necesidades sociales determinadas, todas ellas englobadas en la tarea de guiar al otro, ayudarle a desarrollar todas sus potencialidades y la integración —o reinserción— más adecuada en su comunidad. A partir de este momento, la educación no se centra ya en lo estrictamente docente, sino que se abre a otras realidades también acordes con la función individualizadora y socializadora que conlleva toda tarea educadora.

De este modo, el sector profesional de la educación se dirige a planificar, intervenir y evaluar acciones formativas, a impulsar programas y proyectos socioeducativos en las comunidades en diferentes contextos y escenarios, a guiar, a acompañar, a mediar... Las diferentes necesidades y posibilidades detectadas, poco a poco irán resolviéndose gracias a la intervención de diferentes perfiles profesionales, de acuerdo a las funciones que desarrolla y a las personas y contextos a los que se dirige. De ahí que se entienda que el propio dinamismo de la sociedad, dada su complejidad y su acelerado proceso de cambio en el que está inserto, vaya generando el surgimiento de los diferentes profesionales de la educación. Esto nos debe llevar a concretar el perfil profesional de la educación como sector y, de forma especifica, de los diferentes profesionales que lo conforman.

Perfil profesional en cuanto que define la identidad profesional de los que llevan a cabo una determinada ocupación, determina y explica las tareas específicas y las funciones principales que dicha profesión cumple (Yániz y Villardón, 2006). Esa relación de funciones, tareas y competencias son las que ayudarán a identificar la formación que necesita cada futuro titulado para desempeñar de forma adecuada su profesión, independientemente del contexto en el que se desenvuelva o de los retos futuros a los que deba enfrentarse. Pero, no olvidemos que intentar especificar el perfil de los profesionales de la educación resulta una difícil tarea para delimitar contextos, ámbitos y funciones propios de cada uno de ellos, ya que se trata de un ámbito de intervención complejo, que se ha diversificado enormemente en los últimos años.

Profesor, maestro, educador social, pedagogo o psicopedagogo son los profesionales que responden a la formación en el sector educativo que actualmente se imparte en las instituciones universitarias. Sin duda, de una forma u otra, estas titulaciones engloban los diferentes perfiles profesionales que hoy en día reclama la sociedad. Pero tampoco podemos cerrarnos a otras propuestas, ya que, como cualquier sector profesional, debemos estar abiertos y preparados para determinar las tareas y funciones que como educadores debemos desarrollar de acuerdo a los contextos, situaciones y personas que las están demandando.

© NARCEA / UNED

Sobre estos profesionales, en primer lugar, deberíamos reconocer y clarificar las tareas y las funciones que les unen, las que les identifican como profesionales de un mismo campo. Y son precisamente éstas las que no podemos perder de vista y las que llenan de sentido el continuar trabajando en la consolidación y el reconocimiento de este sector. Maestro, docente, educador social, pedagogo, orientador o psicopedagogo, cada uno de ellos exige una formación que les capacita para dar respuesta a los roles específicos que deberán desempeñar, por lo que cada uno de éstos deberá concretar las competencias en las que se debe formar. Competencias genéricas y específicas en las que en algunos casos coincidirán y en otros deberán diferenciarse marcando así de forma clara la identidad propia de cada uno de estos roles profesionales.

ÁMBITOS DE INTERVENCIÓN DE LOS DIFERENTES PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN			
Pedagogía	**Educación Social**	**Psicopedagogía/ Orientación Educativa**	**Magisterio/ Profesor de Secundaria**
✓ El sistema educativo; centros, profesorado, alumnado, familia y comunidad. ✓ Las organizaciones y servicios sociales, educativos y comunitarios. ✓ Los departamentos de recursos humanos, formación y orientación profesional laboral. ✓ Los entornos presenciales y virtuales de formación y comunicación.	✓ Desarrollo comunitario y generación de redes sociales. ✓ Animación sociocultural y gestión cultural. ✓ Intervención socioeducativa en el contexto familiar, escolar y laboral. ✓ Educación para el ocio y tiempo libre. ✓ Intervención socioeducativa en educación ciudadana (educación ambiental, salud, género, vial, intercultural, cooperación internacional, etc.). ✓ Educación de adultos y personas mayores. ✓ Acción socioeducativa con minorías y grupos sociales desfavorecidos.	✓ Apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje. ✓ Orientación escolar. ✓ Orientación académica. ✓ Orientación profesional. ✓ Orientación para la carrera. ✓ Orientación familiar. ✓ Acción tutorial. ✓ Desarrollo de programas de atención a la diversidad.	✓ Docente en las distintas áreas del currículo. ✓ Desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje. ✓ Acción tutorial. ✓ Atención a la diversidad.

© NARCEA / UNED

Todos estos profesionales convergen en la capacidad de responder al análisis y síntesis de la realidad en la que actúan, en la necesidad de compromiso ético, en la capacidad de resolución de problemas y toma de decisiones en situaciones en continuo cambio, en la organización y planificación de su tarea, en el reconocimiento y respeto a la diversidad (ANECA, 2004). Ahora bien, se diferencian claramente en sus ámbitos de intervención, y a partir de ellos se concretarán los conocimientos que deberán adquirir y las funciones que deberán desempeñar.

Pero el análisis de un perfil profesional no estaría completo si no se atiende también el desarrollo del perfil de ciudadanía, ya que no debe olvidarse la dimensión socializadora propia de todo proceso educativo. En muchas propuestas se relega esta dimensión implícita en todo profesional, generando actuaciones carentes de sentido sin una responsabilidad personal y social que las respalde. En definitiva, se trata de atender las dos caras de la misma moneda: la identificación y el desarrollo de los profesionales que construyen de una forma autónoma y estratégica su conocimiento, y el desarrollo como ciudadanos que actúan de forma responsable, libre y comprometida (Martínez; Buxarrais y Esteban, 2002).

El papel de los educadores informales

Otro elemento que no debemos dejar de lado es la innegable influencia que continuamente están ejerciendo toda una serie de educadores que catalogamos bajo el amplio paraguas de educadores informales. Nos referimos, en concreto, a los medios de comunicación (música, cine, publicidad, etc., apoyados en los más diversos soportes como pueden ser la televisión, el cine, Youtube o el mp3), a la calle, a la ciudad, a Internet, y un largo etcétera.

Cuando hablamos de los agentes de la educación no se deben dejar de lado todos estos ámbitos, dada la fuerza educadora que presentan al convertirse en transmisores complejos de la sociedad, desempeñando un papel decisivo en la configuración del imaginario de nuestro tiempo, a la vez que son capaces de acercar culturas rompiendo cualquier barrera. Escenarios para los que se debe «enseñar a todo estudiante a evaluar lo que lee, oye y ve, y enseñarle a notar qué es lo que no está diciendo y qué es lo que no se muestra, es crucial para el posterior ejercicio de sus propios derechos ciudadanos (...) Enseñar a todo estudiante a hablar con voz propia, con los medios de comunicación, a través de los medios e incluso creando sus propios medios (...)» (Moeller, 2009: 66).

© NARCEA/UNED

Un problema inicial es que seguimos anclados en una cultura lectoescritora, en la que damos más relevancia educativa a lo que se aprende en las instituciones educativas que a lo que se adquiere en otros escenarios. Prueba de ello es la disociación que aún existe entre las aulas y la vida cotidiana: dentro de las aulas, las coordenadas de aprendizaje siguen siendo, en gran medida, secuenciales y lejanas a la cotidianeidad, al no haberles dotado de sentido para la vida, cuando los espacios cotidianos de los educandos se están generando de manera informal con aprendizajes hipermediales, cercanos y significativos. De aquí la contradicción de que no se reconozca la fuerza educadora de estos escenarios y recursos.

Por ello, resulta urgente que los profesionales de la educación estén capacitados para formar a todo estudiante, independientemente de su edad, para saber leer en cualquier soporte y expresarse con ellos.

Se tratará de formar actores críticos, que valoren los discursos de los medios en todas sus dimensiones, interrogándolos y situándolos en sus contextos. Esto exige capacitar a cada persona para que pueda (Etcheberry y otros, 2001):

- Reconocer el mensaje, identificando y describiendo sus partes.
- Comprender el mensaje, integrando y relacionando los distintos elementos entre sí.
- Interpretarlo, captando el sentido global de lo que se expresa.
- Evaluarlo, sopesando su significado estético, ético, etc.
- Expresarse a través de estos mismos mensajes.

Una película, un libro, una canción, un espacio de la ciudad, una fotografía son narraciones que emplean otros lenguajes y, como de cualquier narración —oral, escrita, cinematográfica, etc.—, se aprende a partir de lo que ya se conoce y se siente, lo que significa mirar y expresar la realidad desde diferentes miradas. Estos lenguajes ayudan eficazmente a imaginar lo que supondría ser alguien diferente de quien se es; alguien cuya historia, cultura, valores y creencias fueran muy distintos.

Ayudar a ver realidades diferentes a la propia, a saber salir de uno mismo para valorar al otro, y valorarse a sí mismo. Este conocimiento tiene una gran importancia desde el punto de vista emocional, pues enriquece notablemente la subjetividad, al permitir que este lenguaje induzca a reexplorar y reconfigurar lo que ya se sabe y posee, lo que presenta un valor educativo indudable (Carroll, 2001).

© NARCEA / UNED

3. LOS RETOS DE LOS PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN

Por último, la propia evolución de la sociedad está continuamente marcando unas transformaciones en la propia práctica educativa que, poco a poco, están incidiendo en la evolución de esta tarea profesional. En concreto, nos referimos a (Essomba, 2007):

- El *reconocimiento de los profesionales de la educación*, a los que se les exige cada vez con mayor profundidad y rigor saberes conceptuales, técnicos y comportamentales. A la vez que se les demanda conocimientos no sólo referidos al área en el que actúan, sino también referidos a la psicología, la sociología, la tecnología, etc., todos ellos claves para comprender y actuar. Sin el apoyo de estos saberes no se podría hablar realmente del logro de una articulación armónica entre la teoría y la práctica.
- *La elevación del nivel del saber de estos profesionales*. La complejidad de la educación exige mayores conocimientos que no pueden conformarse con una formación inicial. Urge la revisión de la formación inicial y permanente de los educadores en todos los niveles y ámbitos y desde una clara perspectiva interdisciplinar.
- *La preparación para una sociedad de la que no sabemos con precisión lo que nos va a demandar en el futuro ante los cambios cada vez más rápidos*. Por ello, la necesidad de aprender a aprender es una de las cuestiones básicas de la educación del futuro. Centrarse más en la formación de destrezas, de habilidades y de actitudes, de valores, que en la acumulación de conocimientos. Por otro lado, las instituciones educativas de cualquier nivel ya no son el único foco de información. Las fuentes informativas se han multiplicado, pero hay que saber acceder a ellas, así como utilizar y gestionar los conocimientos que nos proporcionan.
- *Los cambios sociales marcados por la pluralidad, la globalización, la estrecha interdependencia entre todos los grupos*. Los cambios que se están originando en los grupos primarios, la multiculturalidad como un elemento cotidiano más, el pluralismo como denominador de todas nuestras relaciones, etc., serán los puntos de referencia en los que todo educador deberá profundizar para ayudar a otros en su desarrollo personal dentro de estos contextos cada vez más complejos. Todo ello nos lleva a la resolución de conflictos como una de las tareas constantes de este trabajo.
- *El dominio de la cultura tecnológica y digital* al estar inmersa la sociedad actual en esta nueva forma de interrelacionarnos tanto entre las perso-

© NARCEA/UNED

nas como con el entorno en el que vivimos. La tecnología condiciona esta nueva realidad y la educación no puede permanecer ajena a ello, por lo que los educadores deben saber formar dentro de esta nueva cultura, preparar a los educandos a las nuevas exigencias y demandas que les va a exigir la sociedad.

- *La cultura de la organización y en la evaluación*, basada en el conocimiento, la experiencia y la interacción entre los diferentes profesionales. La necesidad de garantizar la calidad a través de la obligación mutua, la responsabilidad, las relaciones de confianza, el trabajo participativo y colegiado, etc., en el que la evaluación de la tarea será un elemento esencial para garantizar la calidad de las acciones desempeñadas.

Sin duda, todo educador debe enfrentarse a estas transformaciones, para así dar respuesta a los retos que el futuro le está deparando. Pero tampoco debemos olvidar que el futuro se construye entre todos, de modo que su concreción dependerá del nivel educativo de cada sociedad, en la que los educadores y las diferentes instituciones siguen teniendo mucho que decir y que hacer (Sarramona, 2000).

© NARCEA / UNED

Capítulo 6

Los actores de la educación

A lo largo de los capítulos anteriores hemos estado exponiendo cómo el sujeto y actor de la educación no es otro que la persona, cada una con su propia y específica identidad. Educar no es otra cuestión que educarse (Gadamer, 2000), pues, en definitiva, toda propuesta educativa está dirigida al desarrollo pleno de todos y cada uno de los individuos que conforman cualquier grupo humano. Es él el único sujeto de la educación y el que dota de sentido toda acción educativa. Él es el sujeto material de la educación, ya que en él se da educación y es capaz de ella.

Todo ser humano es educando, es actor de su propio proceso educativo en cuanto que es susceptible de recibir educación, capaz de modificar su conducta, perfeccionar sus facultades, adquirir valores, etc. A la vez que esta tarea nunca se puede dar por concluida, por lo que toda vida humana es un proceso continuo de educación.

Sin la participación del sujeto todo proceso educativo no tendría sentido. Sin su acción decisiva, no se lograría formación. Es decir, la educación no podrá ser nunca un proceso pasivo, sino que es eminentemente activo, en el que se requiere la participación del sujeto que se forma. Y sin el desarrollo de todas y cada una de las dimensiones del ser humano, tampoco será un proceso completo. De ahí que lo realmente importante en educación sea el aprendizaje y que todo gire hacia su logro. Aunque usualmente identificamos el aprendizaje como el producto de lo que se enseña en las instituciones educativas no podemos limitarlo a ese espacio. «(...) la auténtica experiencia del aprender no cobra vida sólo en ese marco institucional deliberadamente pedagógico. Es un proceso existencial. Como dice Lluis Duch, "el aprendizaje puede ser considerado como la forma específica y auténtica de vivir como hombre"». (Bárcena y Mèlich, 2000: 161).

© NARCEA / UNED

1. EL SER HUMANO COMO SER COMPLEJO

Todo ser humano es una realidad compleja ya que no hay nada en él que esté de antemano resuelto. Ya hemos visto cómo es un ser que nace biológicamente indeterminado, lo que conlleva que a lo largo de su vida deba desarrollarse y resolverse a sí mismo. Debe satisfacer sus necesidades primarias, a la vez que ir resolviendo de forma creativa sus necesidades superiores, las específicas de su especie. No es una realidad simple sino un todo complejo en el que se pueden distinguir, sin separarlas, muchas dimensiones: corporal, cognitiva, afectiva, social, etc., y ninguna de ellas, tiene sentido si no es en intercorrelación con las otras (García Amilburu, 2002). Ser hombre significa resolver la propia vida, intervenir en ella, en el desarrollo biológico que todos pasamos, pero aún más importante decidiendo qué se quiere ser y a dónde se quiere llegar, de tal forma que tome en sus manos su propia biografía. Para ello necesita desarrollar todas y cada una de sus capacidades, conocer sus posibilidades y las que la vida va ofreciéndole, para saber convertirlas en opciones reales, y, de forma especial, reflexionar sobre sí mismo y lo que quiere ser. En definitiva, hacerse a sí mismo para ser capaz de responder de su propia vida. Pero está claro que nadie parte de cero, sino que asume elementos que otros individuos anteriores a él han ido resolviendo, elabora un bagaje cultural que ayuda a forjar el modo propio de enfrentarse al mundo, a la vez que cada uno aporta a esa cultura nuevas ideas que colaboran en su continuo avance y perfeccionamiento.

El hombre se apoya en su naturaleza biológica, pero su comportamiento no se limita ni a una respuesta biológicamente predeterminada, ni a una relación de ajuste entre su organismo y el nicho ecológico en el que vive. Es un *ser radicalmente abierto al mundo que le rodea*, lo que le lleva a humanizar ese entorno de acuerdo a sus necesidades o a sus intereses. Siempre transformará el entorno en el que vive, estableciendo un nuevo modo de experimentar el mundo y de relacionarse con él. Es capaz de reconocer lo que le rodea y, de forma especial, a los otros iguales que conviven con él. Seres semejantes a él, capaces de pensar, sentir, querer... como él y en interacción con ellos y con su entorno. Es capaz de determinar lo que quiere y debe hacer, que es lo que dotará de sentido a todas sus decisiones y actuaciones.

Este ser sumamente complejo reclama necesariamente la *unidad*. Todo en él está perfectamente interrelacionado. La dimensión corporal no se entiende si no se muestra engarzada con la dimensión cognitiva, moral, emocional, física, etc., de cada sujeto. Es decir, el cuerpo por sí mismo no nos dice nada de cada sujeto, no posee ninguna identidad. Es un organismo perfecto, que va desarrollándose de acuerdo a unas pautas biológicas bien definidas. Pero el

© NARCEA/UNED

hombre no es sólo esto, ni esto implica no atender el nivel biológico del ser humano, «(...) pero sí superarlo por la capacidad de decisión sobre el entorno y sobre nosotros mismos» (Sarramona, 2000: 112), ya que cada individuo necesita conocer, querer y hacer para completar de algún modo su vida, y dotarla de sentido.

Es un *ser individual que necesita de la relación de los demás para hacerse a sí mismo.* Está facultado para trascenderse, para abrirse al entorno en el que vive y así desarrollar todas las capacidades que posee. Será ese mismo entorno el que le condicionará, de una u otra forma, en las opciones que se le presenten o en las elecciones que lleve a cabo, pero este mismo condicionamiento no le impedirá el que pueda construir su propio modo de ser y el modo como va a vivir. De ahí que siempre defendamos que *cada uno debe ser actor de su vida, el único responsable de su biografía.* Y si lo trasladamos a la educación, *cada uno debe ser actor de su propio proceso formativo,* «esto supone aprender a componer el relato de nuestra propia trayectoria existencial en el marco de una historia personal y en el de una búsqueda de la verdad, entendida como búsqueda de sentido» (Bárcena y Mèlich, 2000: 172). Supone participar de forma activa en el proceso de aprendizaje que se diseña en cada uno de los escenarios institucionales, y en los contextos formativos informales.

Esta misma indeterminación es la que exige educación, tanto a nivel *individual como social.* En cuanto a lo primero, se pretende el desarrollo integral de cada persona y, en relación a lo segundo, se trata de garantizar la consolidación de sociedades más justas y solidarias. Gracias a la educación logramos el desarrollo pleno de las capacidades de todo ser humano que de otra forma no sería fácil alcanzar, a la vez que se pretende la integración de cada individuo en la comunidad en la que vive, como miembro activo y responsable que debe ser. Sin duda, *la educación está prestando al hombre el mejor servicio: ayudarle a madurar, hacerse consciente de sí mismo y ser capaz de autodeterminar su propio proyecto de vida en acciones libres y responsables a lo largo de su vida insertándose positivamente en los diferentes escenarios en los que discurre su vida.* Así, autonomía e inclusión social se convierten en dos principios básicos que persigue todo proceso educativo en la consolidación de cada educando.

Para muchos el ser humano es el resultado más logrado y complejo de la evolución, pero para otros, sin duda, el más débil ya que pasamos por un largo periodo de dependencia e inmadurez durante el cual somos seres absolutamente vulnerables y dependientes de los demás. Tenemos que aprenderlo todo, pero esta misma posibilidad es la que nos dota de la oportunidad de arriesgarnos a vivir, de enfrentarnos de maneras muy diferentes a la realidad, de forjarnos a nosotros mismos, de decidir quién queremos llegar a ser. De ahí que la educación sea «una praxis orientada a capacitar a los

© NARCEA / UNED

educandos a leer e interpretar la realidad, más aún, a asumir responsabilidades frente a esa realidad. Es ayudar a crecer en responsabilidad, a responder de nuestras responsabilidades frente a los demás» (Ortega y Minguez, 2001: 23).

Estamos ante un ser cultural, que transforma sus respuestas y su conducta en elementos válidos para la relación tanto con el medio, como con los otros y consigo mismo, ya que vive de los resultados de su actividad planeada y común y sabe transmitir estos mismos resultados a sus iguales y a las generaciones venideras, para que se beneficien de su logro. Es un ser que posee un mundo, que lo trasciende, lo que le va a permitir disponer de técnicas y recursos para perfeccionar su existencia partiendo de las más variadas condiciones materiales. En definitiva, el hombre es un ser cultural y los límites de su desarrollo no están en la naturaleza, sino en los grados de enriquecimiento y perfeccionamiento de su actitud creadora (Escámez, 1981). De aquí que se defienda la educación como valor de futuro, que se la reconozca como acción dirigida a avalar un futuro con garantía de éxito.

2. LA PERSONA, SUJETO DE LA EDUCACIÓN

El sujeto real de la educación no es el ser humano abstracto, universal, que vive en un nicho sociocultural indeterminado, sino el ser humano concreto, cada hombre y mujer, con unos rasgos y una identidad específica, con unas opciones concretas conferidas por el contexto social y cultural en el que vive. La persona, cada persona, es el destinatario de todo proceso orientado a su transformación, es el sujeto de educación (Medina Rubio, 2001a). En consecuencia, tiene sentido que para ser hombre sea preciso tener unos rasgos biológicos peculiares y propios de esta especie. Para ser plenamente humano se requiere, además, haber sido educado, es decir, haber desarrollado todas sus capacidades y asimilado una cultura. Y para ser sí mismo se demanda, junto con todo lo anterior, que ese ser humano haya tomado decisiones libres de acuerdo a su propio proyecto existencial.

En este sentido, toda persona es objeto y sujeto de educación. Es actor de su propio proceso formativo y recibe las influencias de otros que redundan en ese desarrollo perfectivo. Nadie dota a otro del reconocimiento de persona, sino que es algo propio de todo ser humano. Todos y cada uno tienen el derecho a ser reconocidos y acogidos como personas, sencillamente porque «(...) cada hombre es digno en sí mismo y no porque ejerza como miembro de una especie o desempeñe un rol en un ámbito social. (...) Esta dignidad ma-

© NARCEA/UNED

nifiesta que se posee una excelencia singular y no sólo que el individuo es un caso particular de un conjunto» (García Amilburu, 2003: 30).

Medina Rubio (2001a) concreta esta idea diferenciando dentro del concepto de persona una doble consideración, estática y dinámica, de este término: *personeidad* y *personalidad*.

Lo sustancial, lo constitutivo del hombre es la personeidad, que dota a cada uno de ser el que es. Mas la persona es una realidad que está por hacer y la personalidad es lo que cada uno va forjándose a lo largo de la vida. Mientras la personeidad es estable, se posee desde la concepción y no cambia, la personalidad va fraguándose, se va realizando en la interacción con sus iguales. Así, el hombre como persona es una realidad subsistente con unas características esenciales, propias, que le permiten la apertura a los demás y obrar libremente realizándose como persona a través de sus actos (Medina Rubio, 2001a). De ahí que los rasgos que le reconocen como persona sean su:

1. Singularidad.
2. Autonomía.
3. Apertura al mundo y a sus iguales.
4. Unidad.

El primer rasgo de persona que debe destacarse es su *singularidad*: cada persona es única, irrepetible, irreemplazable, con unas características propias que la diferencian de los demás. Cada persona tiene su propia realidad, de ahí la necesaria atención diferenciadora en el proceso educativo de cada sujeto, a la vez que reclama una atención individual que conlleva el desarrollo de todas y cada una de sus capacidades de acuerdo a su proyecto vital. Aquí radica también el sentido de la educación a lo largo de la vida, en cuanto que la persona siempre está inacabada, siempre está proyectada al futuro, abierta a otras posibilidades, es decir, «la educación como un quehacer permanente, sosteniendo que es una educación necesaria para que todos los ciudadanos puedan responder con confianza ante las nuevas situaciones emanadas de su entorno, tanto profesional como personal, y para que puedan sentirse ciudadanos con plenos derechos en la sociedad en la que están sumergidos, participando y siendo capaces de resolver los problemas que la vida les va deparando» (Monge, 2009: 267).

El rasgo de *autonomía*, a su vez, se entiende como la capacidad de la persona de dirigirse a sí misma, de ser creadora de sí misma, de tener la posibilidad de ser protagonista, de asumir su propio proyecto personal de vida. Gracias a esta capacidad, cada individuo puede proponer y diseñar sus pro-

© NARCEA/UNED

pios objetivos, puede proponer su propio modo de intervenir en cada situación, proyectando así su modo de entender la vida. Puede decidir, en definitiva, quién quiere ser y cómo quiere actuar en el contexto en el que vive. «El hombre es tarea para sí mismo, en el que tiene que aunar el ser que es con lo que debe ser y esto no es otra cosa que el resultado de la práctica moral. (...) Y si alguien no actúa de este modo, estará a merced de condicionamientos externos, a merced de decisiones de otros, lo que nos llevaría a dudar, incluso, del protagonismo de su propia vida» (Ruiz Corbella, 2003: 251).

A la vez la persona es *apertura a* los demás y al mundo en el que vive. Toda persona, porque está dotada de inteligencia y libertad, es capaz de proyectar, de crear, de decidir, de abrirse a la realidad, de transformarla, de mirar al futuro. Sin duda, cada persona «se hace más humana» en la medida en que sale de sí, transciende su propio ser. «(...) yo no soy si no estoy en relación con un tú, si no sé estar abierto a lo que me rodea y me voy reconociendo y desarrollando en la medida en que descubro al otro. Lo natural, lo propio de todo ser humano es su sociabilidad, su capacidad para relacionarse con los otros y con lo otro, a partir de lo que nos desarrollamos, construimos nuestra identidad y vivimos, convivimos, en nuestra sociedad. Es decir, el otro es el punto de referencia constante para desarrollar todas mis posibilidades, para saber aprender y consolidar la inteligencia, la afectividad... Sin esa experiencia es difícil que desarrolle la propia identidad» (Ruiz Corbella, 2003: 258).

La persona es *unidad,* a la vez que es una realidad compleja, multidimensional. Es unidad integral, dinámica, y todas sus dimensiones únicamente pueden analizarse por separado a partir de la unidad en la que alcanzan sentido y plena significación. En esta misma línea se entiende que la educación alcanza su pleno sentido en la medida en que logra la educación integral de todas las capacidades de cada persona, es decir, en la medida en que es capaz de integrar de forma armónica el desarrollo pleno de todas y cada una de sus dimensiones. Y es la propia experiencia la que nos advierte de esa unidad integrada, peculiar y compleja, diferenciada, no compuesta de partes en conflicto o aisladas (Medina Rubio, 2001a).

Así, a la educación le interesa cada ser humano en todas sus dimensiones, individual, corporal, social, emocional, moral, etc.; en su inmersión en una situación social concreta, en un tiempo histórico dado, que no le determina, pero sí le condiciona en el ejercicio de su libertad y en la realización de su proyecto personal de vida. Teniendo en cuenta que la persona como totalidad es capaz de integrar todas las capacidades que intervienen en su desarrollo, cada uno de esos principios no puede ser extensivo y explicado de modo

© NARCEA/UNED

unilateral, prescindiendo de los demás, sino que todos han de concurrir a la formación del hombre en su totalidad. Todo esto nos lleva a reconocer que son precisamente estos rasgos los que posibilitan que la persona sea capaz de (Medina Rubio, 2001a):

- Autoconciencia, es decir, un ser con capacidad de afirmarse a sí mismo.
- Autocontrol, un ser dueño de sí mismo.
- Decisión, un ser que actúa desde y por sí mismo.
- En definitiva, de autorrealización, llegar a ser el que quiere ser.

3. EDUCACIÓN DIFERENCIADORA *vs.* EDUCACIÓN INTEGRAL

Conviene distinguir entre la educación que se dirige a cada una de las facultades del ser humano y la educación que integra y armoniza todos esos procesos particulares en una formación integral e integradora. La acción educativa que pretende el desarrollo de cada una de las capacidades específicas tendrá sentido en la medida en que se integren y colaboren en el desarrollo integral de ese sujeto. De aquí arrancan dos principios básicos de toda tarea educativa: la *integridad* y la *diversidad*. Es decir,

> *toda educación debe estar dirigida de forma complementaria hacia la formación integral de la persona, a la vez que debe desarrollar la diferencialidad de cada una de las facultades, incidiendo en lo que cada uno sobresale, en lo que cada uno es y debe llegar a ser.*

Esto no contradice que toda propuesta educativa vaya dirigida a la formación de una o varias de las dimensiones específicas del ser humano. Es decir, cuando educamos estamos atendiendo de forma directa el desarrollo de la dimensión cognitiva, o de la dimensión afectiva o social... Las acciones educativas se diseñan de forma expresa para generar aprendizajes en una o varias de ellas. Ahora bien, el desarrollo de estas dimensiones únicamente cobrarán sentido en la medida en que redunden en beneficio del desarrollo integral de la persona y en que sean capaces de interrelacionarse entre sí. En la medida en que la formación de cada una de estas dimensiones repercuta en la consolidación de las demás y, por ende, en la formación de la persona como sujeto único que es.

© NARCEA/UNED

Sin perder de vista esta idea de unidad y de integralidad, para la mejor comprensión de las necesidades del ser humano, y para dirigir de forma más efectiva y adecuada las diferentes acciones formativas, es preciso atender y profundizar de forma independiente en cada una de estas dimensiones. Es necesario conocer a cada sujeto, por lo que nos interesarán todos los ámbitos que nos puedan proporcionar información sobre sus capacidades, sobre su evolución, sus intereses, sus experiencias, etc. De ahí que se traten de forma independiente en la formación de todo educando las dimensiones *física* y *psicológica, cognitiva, social, afectiva, moral, estética, religiosa,* etc., sin perder de vista la interrelación de cada una de estas dimensiones con la realidad y el entorno en el que se desenvuelve cada persona.

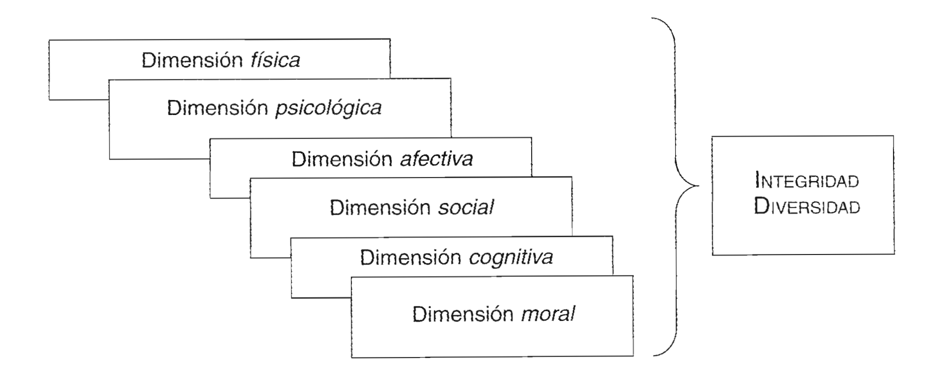
Sin ánimo de ser exhaustivos, vamos a exponer unas breves pinceladas de cada una de estas dimensiones, con el objeto de, por un lado, analizar el contenido y trascendencia de cada una de ellas y, por otro, tomar conciencia de la complejidad que supone educar y de la importancia de la educación integral, con la perspectiva de:

- Conocer las características básicas de la evolución de toda persona.
- Descubrir sus necesidades concretas, sus posibles deficiencias.
- Identificar las diferencias individuales, sus aptitudes especiales.
- Determinar los logros que se pueden esperar de cada persona y en cada una de sus etapas vitales.
- Determinar las influencias del entorno en el que vive y su nivel de integración.
- Reconocer su biografía, las experiencias vividas, las oportunidades de desarrollo y el logro de expectativas.

La *dimensión física* es el punto de partida para el estudio de cualquier educando: el ser humano es un ser corpóreo y está sujeto a ese cuerpo y a la evolución propia del mismo. Es, sin duda, una de las dimensiones determinantes en todo proceso educativo, ya que condiciona las posibilidades de respuesta en cada una de las etapas vitales del individuo, dado el proceso madurativo biológico propio de todo ser vivo, junto con las características específicas de cada uno. De esta forma, el desarrollo físico del cuerpo humano resulta clave para la evolución de las otras dimensiones, aunque tradicionalmente ha sido bien relegada, bien separada de toda propuesta educativa, ignorando la estrecha relación que presenta cualquier dimensión humana con su natural evolución o con una posible alteración. Dentro de esta dimensión biológica es importante resaltar desde los estudios neuronales, bioquímicos, sensoriales,

© NARCEA/UNED

psicomotrices, etc., hasta el desarrollo físico propio de cada etapa, todos ellos nos están dando las claves para entender al ser humano y saber atender su desarrollo.



La *dimensión psicológica*, ámbito tan amplio como compleja es la propia persona. Nos atreveríamos a afirmar que podríamos incluir en él toda la conducta humana. Sin embargo, y con ánimo de clarificar este estudio, resaltamos tres aspectos fundamentales a los que hay que prestarles una atención específica y diferencial. Nos estamos refiriendo a la *afectividad*, a la *personalidad* y a la *voluntad*.

Tal como hemos afirmado antes, no podemos olvidar que esta dimensión está íntimamente ligada a la *dimensión física*, interactúan necesariamente, dependiendo la evolución de una con la de la otra. De ahí que se prefiera en muchos casos hablar de la dimensión psicomotriz. Con ello comprobamos que en cada etapa vital el ser humano posee unos caracteres propios y un nivel madurativo específico que hay que alcanzar, punto absolutamente necesario para acceder a la siguiente fase. Si no se logra, se deberá estimular, subsanar posibles deficiencias, lagunas, etc. Un retraso, o el no alcanzar ese equilibrio, puede llevar a trastornos y disfunciones más o menos permanentes para cada sujeto. Lógicamente estos estadios evolutivos son muy variables en cada individuo, pero todos pasamos, con mayor o menor intensidad y celeridad, todas y cada una de estas etapas. Por ello, la educación ha de tener en cuenta las características propias de cada una, actuar en consecuencia y lograr, así, mejores rendimientos, a la vez que podrá detectar cualquier deficiencia en la evolución normal, estableciendo lo antes posible las medidas adecuadas para paliarlas o subsanarlas, si fuera necesario.

© NARCEA/UNED

En cuanto a la *afectividad,* aunque tradicionalmente no se le ha dado la importancia que tiene, destacamos que toda conducta está siempre supeditada a ella. Todos conocemos la realidad, reaccionamos, buscamos, etc., desde nuestra propia subjetividad, desde nuestro modo de vivenciarla. Pero la definición de la afectividad no es sencilla. Impregna toda la actividad de cada uno en mayor o menor medida. A la vez, nos encontramos con que los fenómenos afectivos son complejos, incluso para el propio sujeto. Entendemos afectividad como el modo en el que somos afectados interiormente, y reaccionamos ante ello, por las diversas circunstancias que se producen a nuestro alrededor (Rojas, 2008). De ahí que podamos precisar que:

- Se trata de un estado subjetivo, interior, y que repercute en un cambio interno.
- Responde a una necesidad básica del ser humano y está presente en todas las acciones y manifestaciones humanas.
- Es un factor básico de equilibrio de la persona, que desarrolla nuestro mundo de intereses y motivaciones.
- Es algo experimentado personalmente y que se va configurando a través de las vivencias.
- Implica, en ocasiones, una reacción fisiológica, una conducta, una reacción cognitiva y una reacción asertiva. Pero se debe diferenciar entre la afectividad físico-psíquica, que se manifiesta en respuestas a estímulos exteriores, por lo que resulta más variable, y la afectividad intelectual-volitiva, que implica ya un conocimiento y voluntad, por lo que es más estable y modela el actuar y pensar de la conducta de cada persona. De ahí que sea un error muy común centrar la afectividad exclusivamente en el ámbito físico, que siempre será algo pasajero.
- El contenido de la vivencia es, esencialmente, un estado de ánimo, que se va a manifestar a través de las principales expresiones afectivas: emoción, afecto, sentimiento, pasión, etc.
- Toda vivencia deja una huella, según su intensidad y duración, que puede llegar a ser decisiva para la historia vital de cada sujeto.
- Es un ámbito continuamente cambiante, de una gran riqueza cualitativa.
- La expresión de los estados afectivos necesita el lenguaje analógico para transmitir esas impresiones subjetivas.

© NARCEA/UNED

Es, por tanto, necesario que todo educador conozca qué es la afectividad y cómo se manifiesta en cada una de las etapas vitales con el fin de ayudar al educando a conocerse a sí mismo y a aceptarse; a clarificar sus motivaciones, intereses, valores... clave para fundamentar un auténtico proyecto de vida personal; a relacionarse con los demás; a saber consolidar los sentimientos y a saber expresarlos.

En cuanto a la *personalidad*, ésta organiza de forma dinámica todos los sistemas psicológicos que determinan la conducta y su pensamiento característico. Implica una dimensión somática, que incluye aspectos morfológicos (talla, peso, conformación...) y fisiológicos (aspectos hormonales, bioquímicos...), y otra cognitiva, aptitudinal, temperamental y motivacional. Lógicamente también deben tenerse en cuenta los posibles rasgos psicopatológicos de toda persona. La finalidad última del desarrollo de la personalidad es lograr personalidades definidas, autónomas, en definitiva, maduras.

En esta misma dimensión psicológica que estamos tratando, si nos centramos en la *voluntad,* la definimos como la capacidad que disponemos para mover a la acción, ya sea de forma positiva o negativa. Todo acto humano es autocontrolable, está supeditado a lo que el sujeto quiera. Si no se da esta condición, se trataría bien de un acto instintivo, o se está llevando a cabo por ignorancia, miedo o violencia. Llegados a este punto, entendemos que la inteligencia no es lo más importante en el hombre, sino esta energía volitiva que hace posible querer y actuar de acuerdo a un interés. La voluntad está muy unida a la afectividad, en cuanto ésta le aporta los motivos para actuar, los intereses..., ya que el querer de la voluntad siempre será un querer motivado. Y gracias a la confirmación de esta dimensión se alcanza el autodominio y la autodeterminación, y ambos son clave para el logro de la madurez del individuo.

¿Y cómo se forma la voluntad? Básicamente, a través de la enseñanza de los procesos cognitivos, de la educación en el esfuerzo y el autodominio, de la afectividad, de la formación de los hábitos, del desarrollo de la motivación, de los intereses, de las aficiones y de la formación de la conciencia.

Tras el análisis de las dimensiones física y psicológica, abordamos la *dimensión cognitiva.* Hace referencia a la inteligencia que la entendemos como la «capacidad de comprender y manejar la realidad, resolver situaciones complejas, anticiparse a los efectos prefigurados en la situación, ampliar los dominios del saber y mantener una dirección concertada y eficaz del comportamiento, merced a una selección depurada de experiencias, hábitos y recursos, y a un flexible replanteamiento de coyunturas, disposiciones y actitudes» (Secadas, 1995: 513). En suma, es la capacidad de conocer, concebir y com-

© NARCEA/UNED

prender las cosas. Conocer la realidad, comprenderla, representarla y utilizar símbolos, adaptarse a situaciones nuevas. Para alcanzar esto es necesario un primer conocimiento sensible, a partir de la información que aportan los sentidos, que conduce al conocimiento intelectual, en el que ha habido ya un procesamiento de esa información. De aquí la importancia de desarrollar y ordenar todos los pasos necesarios presentes en el proceso del pensamiento: desde la obtención de la información (observar, escuchar, sentir, leer...), hasta el procesamiento de esa información que debe llevar a la consecución del conocimiento propio y coherente.

Si nos adentramos en la *dimensión social*, estamos haciendo referencia a la evolución madurativa necesaria en todo individuo, con el fin de dotarle de las actitudes, conocimientos, hábitos, etc., requeridos para su integración y adaptación en la sociedad a la que pertenece. Es decir, la adquisición de los rasgos sociales básicos para desempeñar las futuras funciones y roles sociales, y para la adecuada interacción con los demás.

Resulta evidente que nadie se desarrolla en soledad, sino en interacción con sus iguales. Necesita de los otros para madurar, para extraer lo mejor de sí mismo. A la vez que necesita también de los demás para aportar y dar lo mejor de sí mismo, colaborar en la evolución continua de nuestra cultura y de nuestra sociedad. En consecuencia, la socialización se dirige hacia el logro de la integración de cada individuo en el grupo y en la comunidad en la que está inserto, en el sentido de que sea un elemento útil y activo para la misma. Para ello, persigue que todo individuo sea capaz de integrar estos cuatro roles básicos que debe saber desempeñar de forma complementaria como persona:

- Autónoma, clave de su propia identidad.
- En relación constante con otros, que desempeña, a la vez, diversos roles (hijo/a, padre/madre, amigo/a, compañero/a, profesional, etc.).
- Ciudadana, ya que pertenece a una sociedad concreta de la que se beneficia, y en la que también debe participar.
- Profesional, ya que todo ser humano desarrolla una tarea específica gracias a la cual puede mantenerse, perfecciona sus cualidades, además de colaborar con ese trabajo al sostenimiento de los demás y al desarrollo de esa sociedad.

Por último, atendemos a la *dimensión moral*, ya que resulta evidente que todo ser humano debe desarrollar cada una de las dimensiones señaladas, de tal forma que pueda llegar a ser el que quiere ser, dentro del contexto específico en el que vive. Estas decisiones se asientan, de forma explícita o implícita,

© NARCEA / UNED

en la concepción que se tenga sobre quién es el hombre, su sentido, su puesto en el mundo y la sociedad. El sentido que posee del ser humano, la comunidad en la que vive, etc., serán condicionantes en el proyecto vital de cada individuo. Lógicamente, lo que todos pretendemos es asegurarnos la creación de formas de vida viables, personalmente deseables y colectivamente justas y libres, pero, para ello, necesitamos la intervención de diversos agentes que nos muestren esas formas de vida buenas y los valores que nos ayuden en el desarrollo de nuestra personalidad moral. Consecuentemente, la educación moral se convierte en el eje de la educación, porque aporta el sentido de toda acción humana.

A la vez, no debemos olvidar que toda propuesta educativa refiere siempre una estructura moral, por lo que nunca se deja de educar moralmente, es decir, no existe una educación neutra. De aquí la importancia de configurar la personalidad moral de cada sujeto, de ayudarle a situarse y responder de forma autónoma y responsable. O, como señala Escámez (1998), sujeto que debe:

- *Conocer lo que hace*, para lo que necesita información, capacidad de deliberación, juicio moral, capacidad de diálogo, etc.
- *Querer hacerlo*, que implica voluntad, autoconocimiento, capacidad de autonomía, fortaleza, empatía, autorregulación, etc.
- *Ponerlo en práctica*, a partir de una conducta coherente, y una capacidad de realizar las acciones decididas, de articular los medios, de transformar el entorno.

Así la educación moral se dirige de forma coordinada a los tres pilares de todo proceso educativo: conocer, querer y hacer. Por ello toda propuesta educativa debe plantearse, en primer lugar, el qué va a transmitir, cuál va a ser el contenido, la información necesaria para que después cada uno pueda tomar decisiones responsables. No se trata de aportar información sin más, datos más o menos complejos, sino de saber transformar esa información en conocimiento, saber forjar realmente un saber que nos proporcione elementos valiosos para interpretar la realidad que nos rodea y actuar en ella.

Pero sólo con el conocimiento no es suficiente, es necesario querer profundizar en él y llevarlo a la práctica. Y aquí entroncamos con la *dimensión afectiva y volitiva*, ya que nos ayudará a querer aquello que la razón nos presenta como bueno y a actuar para su logro. Todo ello se construye en la dinámica cotidiana en interacción con los otros. En este sentido, tan relevantes son las experiencias que diariamente tenemos, como las que se planifican en cualquier ámbito formal o no formal.

© NARCEA/UNED

En definitiva, lograr una educación útil para la vida del hombre. La educación es educación para la vida, debe aportar seguridad para conseguir moral y materialmente las aspiraciones de cada cual (Colom y Núñez Cubero, 2001).

Tal como se desprende de todo lo expuesto hasta este punto, entendemos la educación como un proceso de desarrollo integral de la persona en cuanto totalidad que da unidad a las diversas partes o manifestaciones que la integran. La persona no es una suma de partes, sino la relación de éstas en la unicidad de su ser y todas y cada una de éstas se entienden en la medida en que interaccionan con las otras. La unidad es un rasgo definitorio fundamental de todo ser humano que está presente en la aparente diversidad concreta de sus actos. Es una unidad en cuanto que todo lo que le ocurre se combina y constituye incidiendo y repercutiendo en ese mismo ser.

La consecuencia de este principio de integridad es que si la persona es unitaria, toda acción educativa, al estar dirigida a ella e involucrar sus capacidades, necesariamente deberá ser una educación integral. Sólo desde la unidad del ser humano y de su acción tiene sentido el enfoque de la educación integral, superadora de la suma de distintos aspectos parciales del ser humano. Así, la educación alcanza su significación plena no en los procesos aislados que hacen referencia a distintos tipos de educación, sino en la comprensión de esos procesos desde la raíz misma de la unidad de la persona. Es desde la ordenada integración de esos procesos en un todo como cada uno de ellos refuerza la acción de los demás, y contribuye a la vez al desarrollo personal (Medina Rubio, 2001a).

A la vez, debemos atender una *educación diferenciadora*, ya que todo educando es diferente en capacidades, motivaciones, intereses y experiencias, tal como hemos destacado en un capítulo anterior. La diversidad es un hecho inherente al ser humano. Es algo obvio que cada uno partimos con unas posibilidades diferentes, a la vez que cada uno se plantea sus propios objetivos de logro, independientemente de sus capacidades y oportunidades. Cada uno somos radicalmente distintos dependiendo de las aptitudes con las que nacemos, de las experiencias que se hayan tenido, de las oportunidades que se nos hayan brindado.

Además no conviene olvidar que cada persona tiene algo «excelente», algo en lo que sobresale. Descubrir este aspecto resulta clave para motivarle, interesarle e involucrarle en su propia formación, por lo que es deber de la educación potenciarlo y a raíz de esto llegar al desarrollo de las demás capacidades.

© NARCEA / UNED

4. EDUCACIÓN Y PERSONA

Si analizamos las leyes educativas de nuestro país de las últimas décadas, comprobamos que en todas ellas se determina como uno de los principales fines de la educación el pleno desarrollo de la personalidad y de las capacidades de los alumnos. Ahora bien, ¿qué significa esta afirmación? ¿qué conlleva esta propuesta teleológica?

Para responder a esta cuestión es necesario destacar seis dimensiones básicas de la persona (Pring, 2003) que aportan las claves para el desarrollo pleno del ser humano y, en consecuencia, las pautas para el diseño de toda propuesta educativa. Nos referimos en concreto a que ser persona supone (Ruiz Corbella, 2003):

- *La capacidad de conocer el mundo y de actuar en y sobre él.* Implica la capacidad de conocer, de comprender, para poder actuar y transformar algo de acuerdo a un objetivo. Esto conlleva el que cada uno vaya construyendo su propia forma de entender el mundo y de proyectarlo, de aportar su propia visión, contrastándola con la realidad.
- *Reconocer a nuestros iguales como personas*, como seres con la misma dignidad y los mismos derechos y deberes que uno mismo. Con capacidad de pensar, de sentir, de hacer, de poseer su propio proyecto personal.
- La *posibilidad de interactuar con los demás y con el mundo* en el que vivimos. Pero se trata de una relación con sentido, con un por qué y un para qué.
- *Ser capaz de vivir de acuerdo a un proyecto personal.* Por ello, sabrá actuar de acuerdo a unas metas, ejerciendo un control sobre su vida. A la vez es capaz de actuar de forma autónoma, no dependiendo completamente de los demás ni de los condicionantes de la naturaleza.
- *Ser capaz de responsabilizarse no sólo de su propia vida, sino también de la de los demás.* Somos responsables de la sociedad en la que vivimos, del contexto en el que estamos, por lo que debemos participar en la construcción de nuestro entorno social.
- *Una dimensión moral*, que se traduce en la responsabilidad de lo que cada uno es y hace. Implica que cada uno es capaz de actuar de acuerdo a la ley que hay en su conciencia, es decir, la razón de su deber no se encuentra fundamentada en la norma o ley establecida por otros, sino que él mismo ha sabido darle razón y significado a esas normas que dirigen su vida, es capaz de autodeterminarse de forma responsable, de decidir el modo como quiere ser y el modo como quiere vivir.

© NARCEA/UNED

Para el desarrollo de estas dimensiones se necesita de la educación, se reclama la ayuda de otros y de la propia implicación en el proceso de aprendizaje para poder alcanzar:

- Conocimientos, información, formas de razonar y pensar que ayuden a dar sentido al mundo y actuar de forma inteligente en él, a transformar esa información en conocimiento, en saber.
- Capacidades intelectuales, para buscar esa información, los datos necesarios, la capacidad de apertura hacia nuevas ideas, de análisis de la realidad, de veracidad para comprobar la fiabilidad de esa información, etc., y saber transformarla en conocimiento.
- Imaginación para resolver problemas, buscar alternativas, soluciones creativas, para reinterpretar la realidad.
- Hábitos intelectuales, que le capaciten para saber buscar, investigar, reflexionar, transmitir a otros, dialogar; y de forma especial, la capacidad de pensar de forma autónoma y crítica.
- Virtudes morales para saber actuar de forma responsable y saber relacionarse con los otros y lo otro. Ejemplos válidos de ello son la generosidad para compartir el conocimiento, la sensibilidad hacia los demás, la sensibilidad por la verdad, la lealtad, la responsabilidad para con uno mismo y con los demás, la tolerancia ante lo diferente, etc.
- Compromiso social y político, que le ayude a ser capaz de participar en el desarrollo de la sociedad. No vivir de espaldas o ajeno a la realidad, indiferente a los graves problemas que nos afectan a todos, saber actuar en la realidad cotidiana, configurando, así, una auténtica ciudadanía global.

Se trata, pues, de un proceso de maduración e integración personal, que todo ser humano debe realizar por sí mismo, ayudado por los demás. Lograr la yuxtaposición entre lo que se es y lo que se debe ser, de acuerdo con el propio proyecto vital, liberándose de todo aquello que le aleja del deber ser en un continuo ejercicio de decisión y de responsabilidad. De esta manera se vincula uno a dicha realidad tal como se es. Ser capaz, en suma, de decidir y comprometerse con la elección hecha, ser capaz de mantener una coherencia en el proceder porque se sabe atener libremente ante lo ya decidido y elegido.

Ahora bien, si la calidad de la vida personal de los seres humanos depende de las relaciones interpersonales, de las instituciones que le sirven de apoyo, de las redes sociales, se desprende la necesidad absoluta de la educación para saber y poder afrontar la vida.

© NARCEA/UNED

Es decir, necesitamos de la educación para aprender a vivir. Sólo en este sentido se entiende la educación como liberación. No se puede educar sin liberar, pues solo educa el que perfecciona, y la perfección entraña siempre la eliminación de trabas para alcanzar realidades más plenas. Así,

la auténtica educación es aquella que conduce al hombre a la perfección, a su madurez, es decir, en la medida en que aprende a pensar, a decidir, a actuar y a querer por sí mismo.

Desde esta perspectiva, la educación es sencillamente autoeducación, un proceso de ayuda, interpersonal, dialógica, desde situaciones diferentes para que el educando, en el uso responsable de la libertad y de su dignidad personal, descubra, interiorice y realice, desde su propia experiencia, los valores que le permitan desarrollar, de forma responsable y creadora, su propio proyecto de vida (Medina Rubio, 2001a). Lo que todos pretendemos es asegurarnos la creación de formas de vida viables, personalmente deseables y colectivamente justas y libres. Pero, para ello, necesitamos la intervención de otros que nos muestren esas formas de vida buena.

© NARCEA / UNED

Capítulo 7

Los escenarios de la educación

Es innegable que la educación es una realidad compleja, dispersa, heterogénea y versátil (Trilla, 1993), que no puede darse en un único escenario. También resulta obvio que es un fenómeno absolutamente necesario para el desarrollo de todo ser humano, que se ha ido plasmando en diferentes situaciones educativas a lo largo de la historia. De una manera u otra siempre se ha dado educación. Cada civilización, cada pueblo ha transmitido, de una forma más o menos sistematizada, jerarquizada, organizada y visible, los elementos fundamentales de su cultura, de tal manera que se asegura la mejor adaptación de cada uno de sus miembros a ella, con lo que se aseguraba su perpetuación a lo largo del tiempo. En este sentido, podemos afirmar que la educación ha estado siempre presente, y se seguirá dando, en la medida en que se pretenda transmitir a otros cualquier elemento que conlleve un aprendizaje valioso de conocimientos, normas, destrezas, valores... De ahí que la educación no sea una realidad presente únicamente en las civilizaciones desarrolladas, sino que es consustancial en todo grupo humano.

A la vez, estamos ante un fenómeno que difícilmente podemos encerrar en una clasificación o en una explicación más o menos compleja. Es mucho más amplia y rica que cualquier sistematización y explicación que podamos formular, ya que responde a las necesidades constantes y en continua evolución de todo ser humano. Estamos ante una realidad vital, que está reclamando a la Pedagogía la permanente reflexión y explicación de los diferentes escenarios que generan la diversidad de formas educativas que actualmente estamos contemplando. Comprender esta realidad nos ayudará a saber intervenir cada vez mejor en los diferentes ámbitos de influencia educadora que se están dando en nuestra sociedad.

© NARCEA/UNED

Por otro lado, no hay duda de que la evolución de la educación en unas culturas y otras ha sido radicalmente diferente. Las demandas, las necesidades, las posibilidades... han planteado disparidades entre unas y otras, a la vez que exigen formas de acometerlas totalmente diferenciadas. Si nos centramos en los llamados países desarrollados, la educación ha ido alcanzando cada vez cotas más altas de sistematización, lo que ha conllevado, a su vez, mayor complejidad en su propia organización y desarrollo. La evolución de la sociedad actual está reclamando la satisfacción de necesidades a un ritmo cada vez más vertiginoso, por lo que la educación debe acometer una mejor sistematización de sus funciones, de sus contenidos... para responder adecuadamente a estas exigencias.

Es tal la multitud de procesos, sucesos, fenómenos, agentes o instituciones que se ha convenido en considerar como educativos en los diferentes escenarios, que para poder seguir hablando con sentido de educación, se está reclamando la necesidad de definirlos y sistematizarlos, con la única intención de ordenar las diferentes acciones educativas que se llevan a cabo, con el fin de dotar a cada una de ellas de su pleno sentido y función. Se trata de relacionar unas acciones con otras, de tal forma que sean eficaces, y entre todas ellas se dote a cada individuo de estrategias para el aprendizaje permanente, necesario para responder plenamente a las exigencias de la sociedad actual, lo que conlleva, como resulta lógico, una mejora para la propia sociedad.

1. SISTEMATIZACIÓN DEL FENÓMENO DE LA EDUCACIÓN

Surgimiento de una necesidad

Al hablar de educación nos estamos poniendo en contacto con diferentes realidades, con diferentes escenarios en los que está sucediendo, de una forma u otra, educación. A lo largo de la historia siempre ha estado presente la educación no explícita, a la vez que se desarrollaba, en unos espacios determinados, una educación formal dirigida a instruir a las jóvenes generaciones de acuerdo a unas creencias, unas costumbres, unos usos. La interacción entre unas generaciones y otras, la relación entre culturas, los colectivos laborales y profesionales, etc., han sido ámbitos fundamentales gracias a los cuales se han aprendido los elementos necesarios tanto para atender las necesidades propias de acuerdo a la sociedad en la que se vive, como para poder aportar mejora y desarrollo a esa cultura.

© NARCEA / UNED

Pues bien, a pesar de esta tozuda realidad no será hasta la segunda mitad del siglo XX cuando se plantea la necesidad de identificar cada uno de estos espacios para sistematizar y organizar la educación como fenómeno, de tal manera que se puedan lograr resultados más eficaces, junto con la satisfacción de necesidades hasta ese momento no planteadas. Esta propuesta también surgió ante la incapacidad del modelo tradicional de la escuela para responder a las necesidades cada vez más acuciantes de la sociedad, pronto asumidas por otras instituciones. Y, sobre todo, ante la complejidad cada vez más enredada de la propia sociedad que dificulta la adecuada integración de cada uno de sus individuos.

No es casual que esta problemática surja al final de los años 60 del pasado siglo, al hilo de la denominada «crisis de la educación». Fue en ese momento cuando tuvo una gran resonancia el informe *La crisis mundial de la educación* (Coombs, 1971), en el que se denunciaba la incapacidad de los sistemas educativos vigentes para atender y responder a las necesidades cada vez más cambiantes de la nueva sociedad que estaba entonces vislumbrándose. La solución no dependía tampoco de un mayor crecimiento de la educación formal, ni de que abarcara más espacio del que ya atendía, ya que «(...) la sola expansión del aparato escolar no serviría como único recurso para atender a las expectativas sociales de formación y aprendizaje» (Trilla, 1993: 15). La escuela se había quedado obsoleta para responder a las demandas formativas que entonces comenzaban a instarse.

Resulta obvio que esta institución educativa por sí sola no podía, ni debía, abarcar todas las posibilidades educadoras que cada individuo necesitaba. Los centros educativos debían comenzar a reconocer y trabajar con los otros escenarios en los que también se genera aprendizaje. El tema es, sin duda, complejo, ya que si bien la educación ha colaborado de manera indiscutible en la ruptura con el pasado —al contribuir de forma decisiva a las grandes transformaciones sociales, al desarrollo económico, al progreso científico y económico—, nunca ha cortado dramáticamente con él. Lo que ha supuesto que la institución escolar siga viviendo en el pasado, siga anclada en unos procesos de aprendizaje que ya no responden a las formas de aprender de la sociedad actual, viva una continua disociación entre lo que se pide dentro de sus paredes y fuera de ellas, lo que sucede dentro de ellas y fuera. Esta es la paradoja en la que está sumergida.

Sin duda, la sociedad del aprendizaje, tal como ahora la denominamos, exige un cambio radical en el planteamiento, sistematización y organización de la educación. La escuela tal como está concebida hasta este momento, y que ha dado resultados satisfactorios durante décadas, debe transformarse para atender estas nuevas exigencias emergentes al hilo de las nuevas

© NARCEA / UNED

situaciones sociales que nos están condicionando. Nos referimos, en concreto, a:

- La consolidación del derecho a la educación y la democratización del acceso a ésta.
- Los cambios en la estructura demográfica de la población.
- El avance de las tecnologías de la información y la comunicación.
- Los grandes cambios políticos y económicos.
- La consecuente reorganización social y cultural.

Ninguno de estos factores explica por sí mismo las grandes transformaciones que ha sufrido la sociedad occidental. Ahora bien, la interrelación de todos ellos ha conllevado unos cambios sin precedentes, especialmente debido a la rapidez con que se han generado y que continúan en progreso. En este sentido, los expertos coinciden en afirmar que no sabemos para qué futuro debemos educar, por lo que se debe consolidar una formación de lo esencial, fundamentalmente apoyada en competencias y valores. Esto, a la vez, nos ha conducido a un replanteamiento del mismo concepto de educación, pues estamos convencidos de que mejorar la escuela puede ser necesario, pero no es suficiente, ya que necesitamos que toda la sociedad asuma que la educación es su primer deber (Moya y Luengo, 2008).

Además, hemos evolucionado de una idea en la que se identificaba la educación con la mera instrucción, centrada en un período vital determinado, usualmente la infancia y la adolescencia, a la concepción de la necesidad de la educación a lo largo de la vida. La educación es algo más que simple instrucción, es un proceso permanente de aprendizaje que se resolverá de manera diferente en cada una de las etapas vitales y de forma diversa por cada uno de nosotros. Esta diversidad deviene en que para cada uno son distintas las necesidades, las exigencias, las posibilidades..., pero en todas ellas es necesario el aprendizaje para su pleno desarrollo como persona en su doble dimensión individual y social.

Por otro lado, la educación no es algo reservado a unos pocos, sino un derecho de todos, ya que estamos hablando de un deber y un derecho específico de todo ser humano dirigido a desarrollar todas y cada una de sus posibilidades. Sin duda, «la educación y la formación serán, más que nunca, los principales vectores de identificación, pertenencia y promoción social. A través de la educación y la formación, adquiridas en el sistema educativo institucional, en la empresa, o de una forma más informal, los individuos serán los dueños de su destino y garantizarán su desarrollo» (COM, 1995: 2).

© NARCEA / UNED

Nadie cuestiona que los ámbitos de actuación humana son sumamente diversos y complejos. Todo individuo, a lo largo de su vida, interacciona en múltiples escenarios, representado diversos roles. Pero, en la medida en que las sociedades se han complicado, los campos de interacción y comunicación también se han multiplicado hasta situaciones insospechadas hasta hace unas décadas. Todo esto nos lleva a la necesidad de valorar y delimitar los diversos escenarios de interacción humana, en los que, sin lugar a dudas, se genera educación. Está ya claro que la escuela no es la única sede de formación, ni que ella puede aportar todo el bagaje cultural, profesional, axiológico, etc. necesario para el desarrollo e integración de cada individuo en la sociedad actual.

De aquí que surjan distintos modelos de actuación educativa que intentan delimitar los diferentes campos de intervención. Las denominaciones se han sucedido en los diferentes contextos pedagógicos, pero la que ha arraigado con mayor viso de permanencia es la designación de estos escenarios como «educación formal» - «no formal» - «informal», con todas las limitaciones que conlleva siempre cualquier clasificación y dentro de ella, cada uno de los elementos o conceptos que la integran.

Criterios para elaborar una sistematización

El problema principal que surge en este tema estriba en los criterios que se van a seguir para proponer una sistematización para identificar la tarea educativa en los diversos escenarios en los que se manifiesta. Estamos ante una cuestión delicada y difícil, que ha sido tratada por numerosos autores (Touriñán, 1984; Sarramona, 1990; Trilla, 1985, 1986 y 1992; Jordán, 1993), y cuyo debate sigue abierto.

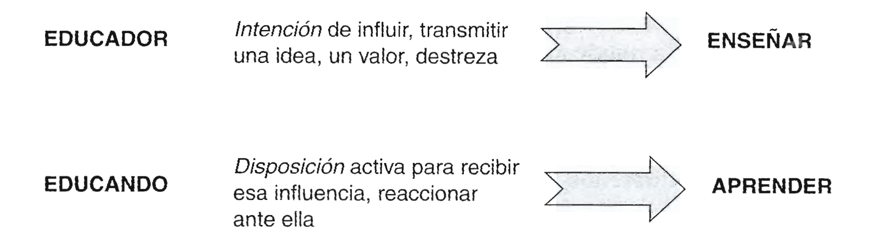
Siguiendo en este punto a Jordán (1993), los dos criterios básicos que deben estar presentes en toda propuesta educativa, y que nos pueden ayudar a esta sistematización de los escenarios, son:

- La intencionalidad del agente, ya sea personal, grupal, material, etc.
- Los efectos educativos logrados.

La cuestión de la *intencionalidad* en educación es un tema difícil. Ya hemos comentado en otro momento que sin una intencionalidad, ya sea explícita o implícita, no podemos hablar de educación, ya que es absolutamente necesaria en su doble vertiente, tanto desde el educador cómo desde el educando.

© NARCEA / UNED

Todo desarrollo propio de la evolución biológica del ser humano no puede ser considerado como educación, ni tampoco aquellas influencias debidas a interacciones espontáneas o al azar. La intencionalidad es uno de los principios educativos determinantes, aunque en muchas ocasiones será difícil matizarla, tal como veremos posteriormente al reflexionar sobre las interacciones informales que se dan en todo escenario.



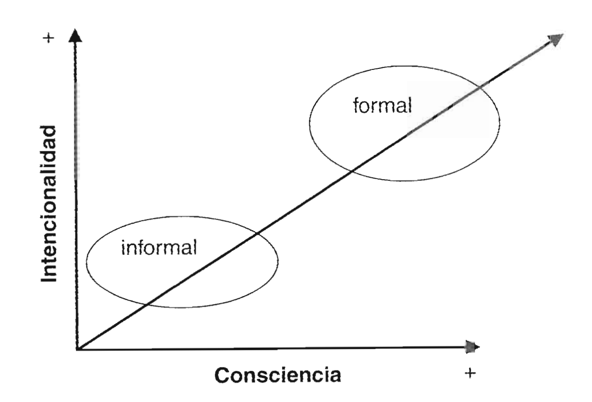
La educación es una acción humana dirigida al desarrollo perfectivo de unas capacidades, de unas actitudes... En este sentido se entiende la idea de intencionalidad, aunque en ocasiones no se pueda concretar de forma clara y explícita la intención de influir por parte del educador, o de aprender por parte del educando.

Por ello, este primer criterio debe analizarse también en relación al *efecto educativo* que se ha logrado en el educando. Es decir, acabamos de afirmar que no todo cambio o evolución de una persona puede considerarse como educativo, y será tal en la medida en que aporte algo valioso, en el momento en que desarrolle u optimice alguna de sus capacidades en cualquiera de sus dimensiones.

Ahora bien, el problema reside en definir formalmente qué se entiende por educativo y qué no. En este punto, Jordán (1993) propone que se considere como educativa aquella influencia que inicie al sujeto en una forma valiosa de vida, que aporte un desarrollo perfectivo, aunque aquí debamos diferenciar entre lo perfectivo desde un punto de vista cultural —y por tanto cambiante— y desde una referencia genuinamente humana, que contribuye a consolidar lo permanente desde el punto de vista educativo.

A la vez, no podemos perder de vista que la formalidad de un hecho educativo tiene grados de mínima y máxima informalidad en función del factor «intencionalidad educativa». Es decir, si el educador es consciente de su acción pero, el educando no tiene consciencia de ello, la informalidad es mínima. En cambio, si ninguno de los dos, educador y educando, tienen intencionalidad expresa de llevar a cabo una acción educativa, la dimensión informal de esa acción será entonces máxima (Sáez y Fernández-Salinero, 1998).

© NARCEA/UNED



De esta forma podemos ir sistematizando los diferentes ámbitos de intervención educativa, de tal forma que gracias a esto cada individuo pueda trazarse su propio itinerario educativo de acuerdo con su situación, necesidades e intereses. Lógicamente, para lograr este objetivo todo ámbito de interacción humana ha de ser abierto, flexible, evolutivo, rico en cantidad y diversidad de ofertas y medios educativos (Trilla, 1992).

Aproximación conceptual a la educación formal, no formal e informal

Ahora bien, ¿qué se entiende por educación formal, no formal e informal? Aunque posteriormente analizaremos detenidamente cada uno de estos escenarios, es conveniente realizar una primera aproximación a partir de las definiciones de estos tres conceptos, para lo que partimos de la aportación de Coombs (1990), al ser uno de los pioneros en este tema.

Los tres conceptos están interrelacionados, a la vez que denotan campos de actuación claramente delimitados. Para poder diferenciarlos de forma clara y detectar el contenido específico que aborda cada uno de ellos, debemos acudir a los criterios de *duración, universalidad, institución* y *estructuración* presentes, de una u otra forma, en todo ámbito de actuación educativa (Vázquez, 1998):

- *Duración*. Este criterio se deriva de la idea de que la educación es algo propio de la naturaleza humana y que está presente necesariamente a lo largo de toda la vida. Desde este presupuesto, se entiende que reconozcamos una educación continua y permanente, que envuelve a todo

EDUCACIÓN	Definición
Formal	Sistema educativo altamente institucionalizado, cronológicamente graduado y jerárquicamente estructurado que se extiende desde los primeros años de la escuela primaria hasta los últimos de la Universidad.
No Formal	Toda actividad organizada, sistemática, educativa, realizada fuera del marco del sistema oficial, para facilitar determinadas clases de aprendizaje a subgrupos particulares de la población.
Informal	Proceso permanente en el que todo individuo adquiere y acumula conocimientos, habilidades, actitudes y modos de discernimiento mediante las experiencias diarias y su relación con el medio ambiente.

(Cfr. Coombs, 1990)

ser humano. Pero, ¿dónde se produce esta educación? Lógicamente en todo escenario de interacción humana, por lo que estamos ante un criterio presente, de una u otra forma, en todo ámbito educativo. En este sentido, la educación informal estará presente a lo largo de toda la vida de cada individuo, ya que siempre aprendemos en nuestra interacción con los otros y lo otro. Por otro lado, también se dan actuaciones educativas limitadas en el tiempo, presentes en la medida que estén diseñadas para satisfacer alguna necesidad o interés de un individuo o grupo. Este es el caso de la educación formal que atiende de forma sistematizada el desarrollo de los primeros estadios vitales (infancia-adolescencia-juventud), y la educación no formal que, de forma puntual y limitada en el tiempo, va satisfaciendo necesidades específicas de cada individuo a lo largo de su vida.

- *Universalidad.* Como ya hemos apuntado, la educación es un derecho de todo ser humano, como consecuencia de la necesidad que tenemos de desarrollar cada una de nuestras capacidades. Todos somos sujetos de educación, a la vez, que debemos hacer el esfuerzo de que la educación llegue de forma real a todos las personas y en todas las edades. En este sentido, comprobamos que la educación informal abarca a todos los individuos y en todo espacio de convivencia, ya que, de una forma u otra, aprendemos en todos ellos a lo largo de toda la vida. La educación formal también es universal, en el sentido, que es un derecho y deber de todos, por lo que debemos hacer un esfuerzo positivo para que todos puedan acceder a ella sin las limitaciones de sexo, edad, raza, clase so-

© NARCEA / UNED

cial, económica, etc. Por último, la educación no formal que no se dirige de forma universal a todos los individuos, sino que da respuesta de forma especializada a necesidades determinadas a grupos concretos y en tiempos específicos, con el fin de satisfacer unos determinados objetivos.

- *Institución*. Es otro de los rasgos que identifican y diferencian estos tres ámbitos. La educación formal es la más institucionalizada de éstas, ya que se da en centros especialmente creados y diseñados para ello en la que se imparte educación con un alto grado de planificación. Por su parte, la educación no formal presenta también un alto grado de institucionalización, tanto en centros diseñados para ello, como fuera de éstos, ya que no está sujeta determinantemente a una institución especializada. La educación informal, en cambio, no presenta ninguna relación con entidad concreta alguna. Es una educación que podría denominarse «ambiental» en el sentido de que está presente en todos los ámbitos de actuación e interacción humana, sin estar sujeta a ninguno de ellos de forma especial.
- *Estructuración*: Tanto la educación formal como no formal están fuertemente estructuradas y planificadas para el logro de sus objetivos. En la primera, incluso, añadiríamos el criterio de jerarquización para definir con mayor sentido el grado de sistematización de este campo. En cambio en la educación informal, esta pauta no se da, al no pretenderse una acción educativa de forma expresa y directa.

De manera esquemática, los criterios señalados se encuentran en las distintas modalidades educativas de la siguiente manera:

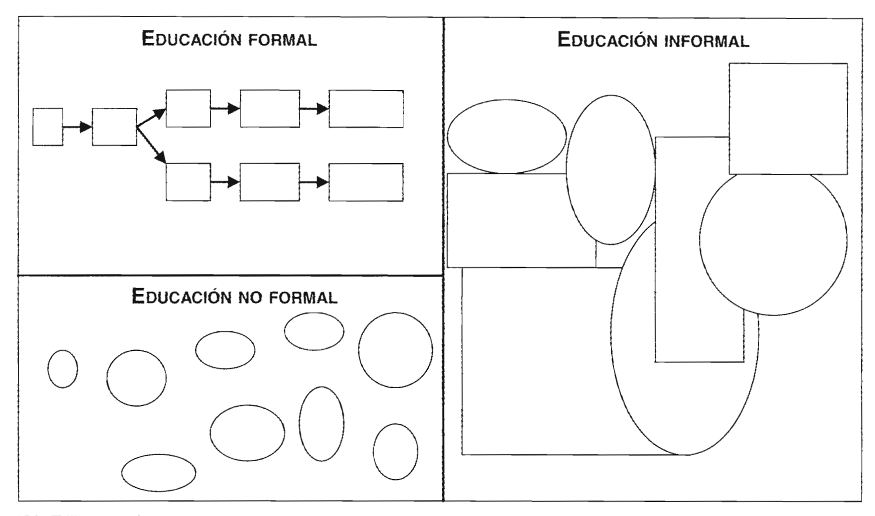
	EDUCACIÓN		
	Formal	**No formal**	**Informal**
Duración..............			X
Universalidad......	X		X
Institución...........	X	X	
Estructuración....	X	X	

© NARCEA / UNED

En suma, y recogiendo de forma gráfica la idea propuesta por Trilla (1993), en la educación formal, la disposición de sus diversos niveles, grados e instituciones construye una forma claramente secuenciada, una estructura ligada por relaciones explícitas y bien establecidas.

En la educación no formal, por su parte, aparece cada elemento con un contorno claramente identificable, nítido, pero el conjunto que configuran todos los elementos que la constituyen, no presenta orden ni simetría, no tiene por qué existir unión o relación entre ellos.

En cambio, en la educación informal la trama que aparece es absolutamente irregular, se asemeja a una malla enmarañada, a un paisaje de nubes, en el que se dan muchos elementos diversos, superpuestos... sin ninguna distribución predeterminada.



(Cfr. Trilla, 1993)

Si analizamos ahora la ordenación jerárquica entre estos ámbitos educativos, comprobamos que ninguno de ellos predomina sobre los otros, los tres son necesarios y están interactuando constantemente en una dinámica continua dirigida al logro de un proceso permanente de enseñanza-aprendizaje.

Los tres configuran entrelazadamente los ámbitos donde «sucede» la educación y dependerá del grado de implicación, de cercanía y de intencionalidad, tanto de los agentes como de los actores, para consolidar realmente aprendizajes.

Desde la Unión Europea se está prestando especial atención a estos tres ámbitos de aprendizaje (COM, 2006b), dado el carácter innegable de complemento a la educación formal y su valor para muchos ciudadanos, ya que en estos escenarios se están adquiriendo gran parte de las competencias y cualificaciones necesarias para la vida. En concreto, destacan (COM, 2006b: 1):

- «Su complementariedad con el aprendizaje y la formación formales.
- Su planteamiento centrado en el educando y en la participación de los jóvenes.
- Su carácter voluntario ligado a las necesidades, las aspiraciones y los intereses de los jóvenes; puede constituir una fuente adicional de formación y una posible vía hacia la educación formal; estas actividades son especialmente importantes para los jóvenes con menos oportunidades.
- La amplia gama de ámbitos en que se desarrolla».

A continuación se proponen, a modo de ejemplo, la acciones educativas que se llevan a cabo en cada uno de los ámbitos de aprendizaje:

	ESCENARIOS		
	Formal	**No formal**	**Informal**
Instituciones	Instituto de Secundaria	Club infantil de tiempo libre	La calle
Agentes personales	Profesor de Matemáticas	Monitor de tiempo libre	Agente de movilidad urbana
Programas	Currículo de la ESO	Curso de vela	Programa de televisión
Recursos	Libro de texto	Material autoinstructivo	Novela
Actividades	Clase de Matemáticas	Clase de cocina	Conversación

(Cfr. Trilla, 1993)

© NARCEA/UNED

2. EDUCACIÓN FORMAL

Si nos centramos ya en la educación formal, ésta recoge todo aquel *proceso de enseñanza-aprendizaje que está fuertemente planificado, sistematizado y jerarquizado, dirigido a la consolidación de conocimientos, destrezas y competencias básicas, que se desarrolla en centros organizados específicamente para ello y que suele acometerse en las primeras etapas vitales.*

De una u otra forma, este tipo de educación ha estado institucionalizado a lo largo de los siglos y, aunque muchos afirman que es una institución histórica que bien pudiera llegar a desaparecer, es un modelo de intervención claramente humanizador y que difícilmente podrá ser sustituido. Ahora bien, es una realidad que en la actualidad la organización de las instituciones educativas, en todos sus niveles, ha quedado obsoleta, a la vez que se están exigiendo tal cantidad de responsabilidades que exceden sus posibilidades. No hay duda de que se requiere un cambio de cultura *en* y *de* la escuela. Tanto el profesorado, como toda la comunidad educativa, deben participar en la educación formal, construyendo escuelas más eficaces que respondan realmente a las necesidades de cada contexto, de cada grupo y, en definitiva, de cada individuo.

No será hasta bien entrado el siglo XX cuando se reconoce la necesidad y el derecho del acceso de toda persona a la educación primaria, en primer lugar, y más adelante a la educación secundaria y a la universitaria. Como concreción de este reconocimiento, se empieza a acometer la expansión de la educación formal a lo largo de la segunda mitad de ese siglo.

Como muestra clara de este empeño destaca la actuación de diferentes organismos internacionales que han suscrito, por ejemplo, la Declaración Mundial de Educación para todos (Foro Mundial de la Educación, 1990 y 2000) o los Objetivos del Milenio (ONU, 2000), en los que se defiende que la educación formal es «la base para un aprendizaje y un desarrollo humano permanentes sobre el cual los países pueden construir sistemáticamente nuevos niveles y nuevos tipos de educación y capacitación» (Foro Mundial de la Educación, 1990, art. 1.4.). A lo largo de ellos se reconoce de forma reiterada que sin el acceso a esta formación básica, todo desarrollo humano y social estaría seriamente mermado.

Sobre la escuela se ha escrito mucho, por lo que nos limitaremos a señalar aspectos relevantes que nos ayudan a caracterizarla y diferenciarla de los otros escenarios educativos. Lo primero que destacamos es que la tarea que desempeña esta institución educativa es imprescindible e insustituible. La escuela no puede desaparecer, ahora bien, debe evolucionar para saber atender a las demandas de la sociedad actual, «(...) debe estar a la altura de la situa-

© NARCEA/UNED

ción y adaptarse a ese panorama nuevo, porque si bien sigue siendo el factor de cambio en el que todo el mundo deposita sus esperanzas, también es víctima de formas obsoletas de pensar y organizar» (Furstenberg, 2000: 7). Pero el gran problema de la educación formal es su lentitud para responder a las demandas y a las nuevas necesidades de la sociedad. Sus funciones esenciales siguen siendo las mismas: enseñar las competencias básicas para el aprendizaje (lectura, escritura, expresión oral, cálculo, solución de problemas), así como los contenidos fundamentales (conocimientos teóricos y prácticos, valores, actitudes), pero desarrollados de tal manera que todo individuo que pase por ella adquiera las competencias básicas o clave para su aprendizaje a lo largo de la vida (COM, 2006a):

- Comunicación en la lengua materna.
- Comunicación en lenguas extranjeras.
- Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología.
- Competencia digital.
- Aprender a aprender.
- Competencias sociales y cívicas.
- Sentido de la iniciativa y espíritu de empresa.
- Conciencia y expresión culturales.

De esta manera, la educación formal atiende la satisfacción de una serie de funciones: la más directa y evidente continúa siendo la instrucción, la transmisión del bagaje cultural específico de cada sociedad, aunque no debe centrarse sólo y exclusivamente en ella, ya que está llamada también a desenvolver otros cometidos que cumplimentan el desarrollo pleno de todo individuo tanto a nivel personal como social. Nos referimos en concreto a acometer la tarea de instrucción, de formación, de preparación para la vida, de integración en su grupo y en su comunidad, y de forma especial, de desarrollo personal, todos ellos elementos claves para la plena realización personal, la ciudadanía activa, la cohesión social y la empleabilidad en la sociedad del conocimiento (COM, 2006a).

Por otro lado, no podemos perder de vista que lo que define a los centros educativos como instituciones formales no es tanto los objetivos que persiguen, sino el modo específico que tienen para lograrlo. Y en este punto debemos atender a los contextos en los que se producen estos aprendizajes.

© NARCEA/UNED

Esos entornos en los que intervienen múltiples variables que interactúan entre sí, y cuya coherencia debemos procurar para facilitar ese aprendizaje planificado.

Aunque usualmente al hablar de educación formal lo identificamos, y nos centramos, en la escuela, este ámbito acoge también toda aquella institución educativa planificada, organizada, sistematizada y jerarquizada dirigida a la obtención de unos objetivos, que se verán respaldados con unas titulaciones socialmente reconocidas.

Lógicamente dentro de este escenario están tanto la educación básica (infantil y primaria), como la secundaria (bachillerato, formación profesional) y la superior (estudios universitarios), es decir, los diferentes niveles que constituyen los sistemas educativos de cada país.

También podemos definir las instituciones formales atendiendo a los rasgos que las configuran como tales, como son que todas ellas (Molina, 2000):

- Están ubicadas en un espacio diseñado específicamente para ello.
- Atienden de forma predominantemente grupal a los educandos.
- Actúan dentro de unos límites temporales determinados y fijados por instancias superiores.
- Tienen definidos de forma clara los roles de cada uno de los participantes (alumno y profesor).
- Deben dar respuesta al logro de unos objetivos previa y claramente sistematizados y secuenciados.
- Evalúan los aprendizajes y dotan de titulaciones con proyección social.

Por último, no debemos perder de vista que una escuela basada únicamente en la transmisión de la información ha perdido toda su razón de ser. Estamos en la sociedad del conocimiento, en la sociedad del aprendizaje, por lo que las instituciones educativas deben abordar una reforma de sus contextos, de sus formas de enseñar para dotar a cada individuo de las competencias necesarias para resolver su vida, participando en la construcción de su sociedad.

© NARCEA / UNED

3. EDUCACIÓN NO FORMAL

A finales de la década de los 60 del pasado siglo fue afianzándose, poco a poco, un nuevo escenario educativo al hacerse evidente que la educación formal, durante tantos siglos punto de referencia único para la transmisión de la cultura, estaba inmersa en una profunda crisis, causada no solo por la necesidad de una educación permanente, sino también dada la grave crisis económica en la que estaban sumergidos la mayoría de los países, lo que conllevó profundas transformaciones laborales y sociales. Toda esta situación incitó a buscar nuevas vías para satisfacer las demandas educativas de diversos sectores de la población.

Ante estos requerimientos fueron surgiendo, de forma indiscriminada, numerosas ofertas sin ninguna organización ni respaldo normativo ni pedagógico. Desde su inicio abarcó todo proceso de aprendizaje que se acomete en momentos puntuales, con el fin de acceder, de forma efectiva y ágil, a destrezas o conocimientos básicos, medios o avanzados, de cualquier ámbito profesional, esté o no institucionalizado. Gracias a ello cualquier individuo accedía de forma rápida y eficaz a responsabilidades determinadas en la vida activa (Díez Hochleitner, 1990). Ahora bien, poco a poco, y ante la consolidación de este ámbito con un claro contenido de formación, fue irrumpiendo la necesidad de abordar y sistematizar estas intervenciones educativas, con el fin de que realmente cumplieran ese objetivo educador y eliminar así el intrusismo que se generó en este espacio de formación.

Es en ese momento cuando la Pedagogía aborda con interés este campo de actuación bajo la amplia denominación de «educación no formal», en la que reúne una enorme variedad de acciones educativas con cuatro características básicas en común (Coombs, 1990):

1. *Estar planificadas de forma intencional* al servicio de grupos y/o individuos con necesidades o intereses concretos.

2. *Operar fuera de la estructura de la educación formal*, liberándose de sus limitaciones espacio-temporales y de sus estrictas regulaciones normativas.

3. *Responder a necesidades formativas puntuales*, mucho más flexibles y adaptadas a cualquier situación, por lo que atienden mejor y antes a las demandas formativas de cualquier sector de la población.

4. *Adecuarse de forma inmediata y directa a las características del grupo* al que se dirige.

© NARCEA/UNED

En suma, la educación no formal se configura (Trilla, 1993: 30) como: «*El conjunto de procesos, medios e instituciones específica y diferenciadamente diseñados en función de explícitos objetivos de formación o de instrucción, que no están directamente dirigidos a la provisión de los grados propios del sistema educativo reglado*».

Este ámbito educativo pronto cobró una enorme fuerza por dos motivos, por un lado, dada la crisis en la que estaba la educación formal, y en la que continúa inmersa, al no responder, tal como ya hemos visto, a las necesidades formativas que reclama la sociedad. Y, por otro, ante la rapidez de los cambios sociales, la evolución de las tecnologías, la proliferación de nuevos conocimientos, la emergencia de nuevos campos profesionales, la necesidad de la formación a lo largo de toda la vida, etc.

Todo esto generó una «escuela paralela», que de inmediato se convirtió en una auténtica industria creciente y decisiva, al responder de forma inmediata y eficaz a las necesidades de toda persona, independientemente de su edad, y a enriquecer su vida adaptándola a los cambios constantes que se producen en torno a ella, no sólo en el ámbito laboral, sino en cualquier aspecto que se reclame para el desarrollo de sus capacidades, intereses... (Coombs, 1990).

De esta forma, comprobamos que la educación no formal (Colom, 1997):

- No tiene un origen educativo, sino social, al ser la propia sociedad la que, ante una problemática específica, propone, y lleva a cabo, soluciones.
- Sus primeras propuestas de formación no las diseñaron ni las ejecutaron profesionales de la educación.
- Requiere instalaciones, instrumentos, etc., específicos, fuera del sistema educativo oficial.
- No está sistematizada, ni organizada dentro de un sistema oficial, aunque se intenta dar una entidad a este amplio espectro de acciones.
- Su planificación y sistematización es mínima.
- Surge respondiendo a necesidades determinadas, se reconvierte fácilmente, mientras otras propuestas desaparecen de la misma forma. Muchas de ellas han sido, y son, la génesis de nuevas profesiones.
- Suele propiciar la toma de conciencia ante situaciones, problemas o necesidades emergentes.
- Se dirige a todos los sectores de la población y en cualquier etapa vital, adaptándose en cada caso a los procesos propios de aprendizaje.

© NARCEA/UNED

- Asume más fácilmente las innovaciones metodológicas, gracias a lo cual estamos ante propuestas formativas más dinámicas, activas y atractivas.

De este modo, se entiende fácilmente que la educación no formal se haya consolidado como un importante campo de obtención de beneficios económicos, germen innegable de nuevas profesiones educativas y que, poco a poco, se haya convertido también en un complemento insustituible de la educación institucional ante el crecimiento de las demandas de la sociedad del aprendizaje. En esta línea, la educación deja de ser «(...) un proceso especializado a desarrollar en un espacio asimismo especializado —la escuela—, para tornarse una estrategia o alternativa de solución a múltiples problemas, de principio no pedagógicos, que afectan a la realidad física y material en la que está inmersa la comunidad» (Colom, 1997: 317).

Sin embargo, no debemos obviar que la educación no formal presenta también una clara intencionalidad educativa, a la vez que busca, sin duda, provocar un efecto educador. Lo que la diferencia de la educación formal, con todas las limitaciones que surgen a la hora de marcar una clara línea divisoria, estriba en los siguientes criterios:

- *Metodológico*, ya que está fuera de todo marco institucional, no se sujeta de forma exclusiva a una atención colectiva y presencial, no tiene un espacio de aprendizaje propio ni tiempos prefijados, ni está condicionada por unos planes de estudios claramente marcados desde instancias superiores.
- *Estructural*, al no estar incluido en un sistema educativo prefijado y fuertemente reglamentado, dirigido todo él al logro de unas titulaciones académicas. En este sentido, se da una clara distinción administrativa y legal.

Por ello, y como se puede deducir de lo expuesto hasta este punto, las acciones que abarca la educación no formal van desde numerosos aspectos de la educación a lo largo de la vida, que incluye la educación de adultos, los programas de expansión cultural, la formación continua, etc., a acciones que complementan el currículo de la escuela, como es el aprendizaje de idiomas, la pedagogía del ocio, la formación cívica, ambiental, etc. (Trilla, 1993). Es decir, toda aquella actividad que responde a una necesidad educativa, por lo que su campo de actuación es tremendamente amplio, heterogéneo y continuamente cambiante.

Otro elemento importante que está presente en la educación no formal es su clara e insustituible función compensatoria, extraescolar, recuperadora, orien-

© NARCEA / UNED

EDUCACIÓN NO FORMAL		
	Rasgos	**Ejemplos**
Finalidades, objetivos, funciones	Atiende cualquier tipo de objetivo, aunque de forma específica, sectorial y delimitada	Enseñanza de idiomas, programas de alfabetización, curso de formación continua profesional
Educandos	Se dirige a todos los sectores de la población, el acceso es voluntario, por lo que la motivación es mayor	Niños (ludoteca), mayores (programa cultural), zona rural (curso de capacitación agrícola)...
Educadores	El estatus profesional y la formación es muy variable, predominando la ausencia de preparación pedagógica	Monitor de tiempo libre, formador en empresas, profesor de idiomas, profesor de autoescuela...
Contenidos	Se adaptan a las necesidades y exigencias de la población, contenidos funcionales y prácticos	Curso de cocina, de ofimática, de inglés, de natación, sobre el IVA...
Métodos	Se adecuan a la población a la que se dirige y al contenido, predominan las metodologías activas e intuitivas	Conferencias, cursos de larga o media duración, seminarios, etc.
Ubicación	Cualquier espacio puede acoger una funcionalidad pedagógica	Centro cultural, escuela, empresa, granja escuela, autoescuela...
Tiempo	Predomina la flexibilidad, se llevan a cabo en tiempos cortos, se adaptan a los individuos	Cursos de verano, cursos de formación permanente, horario extraescolar... de 30, 50, 300... horas
Gestión	Proviene directamente de la institución o grupo que lo organiza	Entidades Privadas (fundaciones, sociedades creadas para ello, grupos educativos...), Públicas (Ministerios, Universidades, centros culturales...)
Financiación y costos	Usualmente son sufragados directamente por los beneficiarios, o por entidades tanto públicas como privadas	Pago de matrícula, formación apoyada por fundaciones, Ministerios, AMPAs...
Controles, evaluaciones y títulos	No siempre se exige titulaciones previas, las evaluaciones son menos académicas, se aportan certificados, títulos... de carácter restringido	Certificaciones de asistencia, depende del prestigio de cada institución

(Cfr. Trilla, 1993)

© NARCEA/UNED

tadora, difusora, asistencial y dinamizadora (Colom, 1992), que hace que su actividad sea necesaria dentro de la actual concepción de la educación a lo largo de la vida, ya que «en cualquier caso, no importa cuán adecuada y duradera sea la educación que puedan haber recibido los graduados; éstos tendrán que seguir estudiando una sucesión de nuevas destrezas, tecnologías y conocimiento asociados, relacionados con su ocupación en particular, que las escuelas no les pueden proporcionar por adelantado. En este aspecto es en donde la educación no formal tiene que jugar un papel relevante» (Coombs, 1990: 17).

4. EDUCACIÓN INFORMAL

Educación informal, por último, se define como *aquel aprendizaje que se genera gracias a la interacción con el propio entorno, a la comunicación que establecemos con todos los que nos rodean, por las experiencias que adquirimos día a día.*

Se trata de un aprendizaje no organizado, no estructurado, no sistematizado, que no presenta una intencionalidad expresa. Es el ámbito natural y constante en el que todos participamos y del que todos obtenemos continuos aprendizajes a lo largo de la vida, por lo que dependerá directamente de la riqueza de los estímulos que poseamos y del entorno en el que nos movamos (Coombs, 1990), ya que cada escenario está facilitando constantemente estímulos que pueden, o no, generar esos aprendizajes.

Los rasgos que la caracterizan son la ausencia de intencionalidad expresa y de sistematización, aunque, como resulta lógico, es evidente que se logran efectos educativos. Valga como ejemplo la fuerza educadora que presentan los medios de comunicación, sin que se hayan planteado en la mayoría de los casos un objetivo educador expreso. De este modo, en la educación informal no se detecta una intencionalidad expresa previa —tema muy discutido—, aunque sí se logran efectos educativos.

En esta línea, la educación informal está íntimamente conectada con los procesos de socialización y de enculturación. Todo lo que nos rodea nos está influyendo en la medida en que nos transmite estilos de vida, conocimientos específicos, creencias, destrezas, actitudes, etc. Por ello, se entiende que la educación informal sea todo aquel proceso educativo que se lleva a cabo de forma indiferenciada y subordinada a otros procesos sociales, a otras realidades culturales, careciendo de un contorno nítido (Trilla, 1986). Siguiendo a este autor, concretamos que toda educación informal:

- No se ajusta a una formas educativas determinadas, sino que surge de forma espontánea.

© NARCEA/UNED

- No se presenta bajo una forma educativa explícita.
- No exige una ubicación, sino que se da en todo escenario de interrelación, ya sea con otras personas, con objetos, otros seres, medios, etc.
- No presenta ninguna estructuración, ni planificación.
- No existe una intencionalidad educativa expresa en el agente, ni en los actores.
- Se caracteriza por ser espontánea, natural, permanente y asistemática.

Sin duda, estamos ante un tema difícil, por lo espinoso y complicado que resulta intentar sistematizar todas estas influencias educadoras, a la vez que se cuestiona si «(...) esa reconversión de lo «informal» en «formal» es conveniente siempre y/o en todo ámbito educativo. Responder afirmativamente significa pedagogizar la vida entera del hombre, intentar no dejar ningún cabo suelto, procurar un progresivo «control» del hombre y de su circunstancia en pro de metas —en principio— educativamente valiosas» (Jordán, 1993: 146).

Como resulta obvio, sería positivo intentar sistematizar y optimizar algo más las numerosas influencias que constantemente estamos recibiendo. Convertir en formales —y no formales— los procesos informales, una vez identificados y analizados, dotándolos, así, de un mayor carácter pedagógico (Trilla, 1986). Ahora bien, tampoco debemos perder de vista que apostar por una sistematización pedagógica de todos estos influjos es algo utópico, y que no aportaría una mejora decisiva en el desarrollo pleno de las posibilidades humanas.

5. LA NECESARIA COMPLEMENTARIEDAD ENTRE LOS TRES ESCENARIOS EDUCATIVOS

Tras el análisis de los tres escenarios educativos, resulta lógico mostrar que no se debe anteponer como más valioso o importante a ninguno de ellos. Cada uno tiene su función, su contenido imprescindible en la formación de cada persona. O, como señala Coombs (1990), el hecho clave que debemos reconocer es que ninguna de estas tres formas de educación es capaz por sí sola de satisfacer todas las necesidades de aprendizaje que envuelven la vida del individuo en la sociedad actual. Son necesarias las tres en conjunto al servicio de la educación de cada hombre y de cada mujer a lo largo de la vida. Entre ellas se reconocen una serie de relaciones, entre las que destacamos:

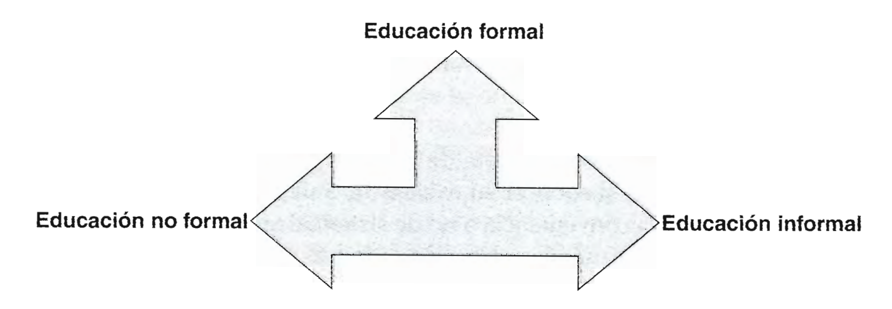
© NARCEA / UNED

a) La *complementariedad,* ya que estamos inmersos en una realidad pluridimensional, donde los límites entre estos tres ámbitos son exclusivamente académicos y metodológicos. Cada uno de estos ámbitos es insuficiente por sí mismo, dado que no abarca todas las posibilidades educadoras que se le presentan a cada individuo a lo largo de su vida, ni sabe atender tampoco las necesidades con las que, poco a poco, se va a encontrar. A la vez que es imposible aislar unas de otras.

b) La *suplencia,* al ser tan diversas las exigencias educativas que recaba la sociedad, resulta necesario una división de funciones educativas, junto con una atención, con diversos niveles de exigencia, entre todos los escenarios. Ninguno de ellos es capaz, visto de forma exclusiva, de atender plenamente la formación de cada individuo. Por ello, es lógico que unos se focalicen en unas funciones y otros en otras, que se suplan entre ellos bien porque no las puedan llevar a cabo, bien porque las realizan de forma deficiente, o porque exigen mayor profundización en el futuro.

c) El *refuerzo* y la *colaboración,* al ser una de las funciones más claras de los tres escenarios la necesidad de apoyo mutuo en una sociedad en constante cambio. Al mismo tiempo, esta función se destaca al analizar la necesidad de profundizar, ampliar y reforzar todo contenido. La evolución constante del conocimiento es una realidad en la sociedad actual, por lo que ninguno de estos ámbitos puede erigirse en dueño absoluto de un campo del saber, o de la instrucción de una destreza. Se exige, lógicamente, la continua colaboración de todos los ámbitos educativos en la formación de cada persona a lo largo de la vida.

No hace falta insistir en que no estamos ante actuaciones aisladas e independientes, sino que los tres forman parte de una unidad, que configuran el entramado de todo proceso educativo, afirmando, a la vez, la necesaria particularidad que debe reunir cada una de ellas.



© NARCEA / UNED

De esta forma, reconocemos «la voluntad de configurar un sistema, que facilite al máximo el que cada individuo pueda trazarse su propio itinerario educativo de acuerdo con su situación, necesidades e intereses. Para ello, el sistema ha de ser abierto, flexible, evolutivo, rico en cantidad y diversidad de ofertas y medios educativos» (Trilla, 1992: 28). Estamos ante la necesidad de distinguir y sistematizar los diversos ámbitos de interacción de todo ser humano, en los que convive con su entorno y con sus semejantes y en los que desarrolla todas sus capacidades. En estos espacios, unos estarán fuertemente sistematizados, otros presentarán unos objetivos educativos implícitos, otros nos aportarán una formación de modo espontáneo, pero todos ellos están contribuyendo, en suma, con los elementos necesarios para el desarrollo de todas y cada una de nuestras capacidades como personas.

ESCUELA		
Formal	**No formal**	**Informal**
Currículum escolar establecido (Proyecto Educativo y Curricular del Centro)	Actividades complementarias, extraescolares	Interacción con sus iguales, con el profesorado, el personal del centro, el ambiente (*ethos*) del aula, del centro

A modo de ejemplo de esta complementariedad e interacción constante entre estos tres escenarios, presentamos la escuela como lugar en la que encontramos cada día la interacción de funciones formales-no formales-informales, en cuanto se está instruyendo con unos determinados contenidos a un grupo de alumnos (formal), se está complementando esta enseñanza con la propuesta de cursos y talleres específicos —inglés, informática, judo...— (no formal) y, a la vez, se actúa dentro de una comunidad —profesores, alumnos, padres...— con sus normas, valores y cultura (informal). Y si miramos dentro de cada aula, cada sujeto está aprendiendo en dos niveles: formal, en cuanto a los objetivos de enseñanza que se han establecido para ese curso, e informal, en cuanto a las relaciones que se establecen con sus iguales, con el profesor, etc.

Resulta evidente que no se trata de intentar dirigir e intervenir en todo ámbito humano, pero sí conocer su existencia, analizar la influencia educadora que presenta, la conveniencia o no de sistematizar esta intervención, de incorporarlo a ámbitos más formales, etc., además de valorar nuevos cauces sociales en los que la figura del educador debe, sin duda, mediar.

© NARCEA/UNED

	EDUCACIÓN		
	FORMAL	NO FORMAL	INFORMAL
Actividad educativa	Consciente	Consciente	No consciente
Estructura	Jerárquica	Semi estructurada	No estructurada
Organización	Dentro del sistema formal	Fuera del sistema formal	No organizada
Proceso	Abarca un periodo determinado	Abarca un tiempo determinado	Abarca toda la vida
Atención	Grupos homogéneos y determinados	Grupos en relación a intereses, necesidades...	Indefinida
Objetivos	Claramente definidos, progresivos, periodo largo	Persigue determinados objetivos, periodo corto	No hay definición, ni previsión
Instituciones	Oficiales, al servicio del sistema educativo	Naturales, y/o al servicio de las demandas	Ausencia de instituciones preestablecidas
Surgimiento	No espontánea	Espontánea	Espontánea
Ambiente	Formal y curricular	Elemento motivacional	Alta influencia en sentido amplio y no formal
Control	Nivel alto	Nivel medio	Nivel bajo
Diplomas	De carácter y validez oficial	De carácter y validez oficial o no oficial, uso restringido	Ausencia total de diplomas y certificaciones.

(Cfr. Núñez Cubero, 1993)

© NARCEA / UNED

Capítulo 8

La función social de la educación

Si defendemos que a lo largo de todo el proceso educativo se precisa una constante interacción activa con el entorno físico y sociocultural, será incuestionable que ningún individuo se desarrollará plenamente sin la pertinente interrelación con ese entorno, siendo esa interacción individuo-medio la que le está dotando de un modo de ser determinado, con unas posibilidades, capaz de influir en ese entorno, a la vez que es influido por él.

Todo escenario educa, consciente o inconscientemente y ahí se desenvuelven multitud de sujetos e instituciones educadoras. Es la tendencia de la sociedad a preservar su cultura, a transmitir sus ideas y actitudes, que ha existido siempre y en todas partes. Es el proceso de socialización o enculturación de sus miembros. Mediante la educación se adaptan los individuos a los comportamientos y exigencias de su grupo social y también se les imprime el deseo de mejorar y cambiar su propia realidad social. La educación prepara para la integración en ese ambiente, promoviendo así tanto el progreso individual, como el de la sociedad.

Cada comunidad necesita de la educación de sus miembros para un mayor avance y desarrollo, para la elevación del nivel cultural y de la capacidad para generar bienestar y riqueza. Pero también son las mismas estructuras y componentes de ese grupo los que van a condicionar a la educación en su diseño, extensión, intensidad y calidad. Son estos elementos los que configuran a la educación como fenómeno social, tanto por su origen como por sus funciones, dado que se educa en la sociedad, por exigencia de la misma, con las limitaciones que ella impone y para su mejora y el progreso de los miembros que la conforman.

© NARCEA / UNED

1. LA DIMENSIÓN SOCIAL DEL SER HUMANO

Todo ser humano vive en permanente interacción con otros, necesita a esos otros tanto para satisfacer sus propias necesidades como para aprender cómo atenderlas. A la vez, todo individuo es el resultado de una simbiosis de naturaleza y cultura, ambas son propias del hombre y hemos de contar con ellos. Lógicamente, tenemos que contar «irremediablemente» con la naturaleza del hombre, posibilidad y límite de todas nuestras conductas. Pero esta misma naturaleza fundamentada en la indeterminación, la plasticidad, la razón, etc., es la que ha posibilitado la generación de toda la cultura. La biología por sí sola no explica al ser humano. A la vez que no existiría la cultura si no hubiera hombres, aunque también debemos reconocer que no existe hombre sin cultura, ya que *el hombre necesita de la cultura para sobrevivir biológicamente y mucho más para desarrollar una existencia acorde con su propia naturaleza racional.*

«La esencia de la naturaleza transformada por él en algo útil para la vida se llama cultura, y el mundo cultural es el mundo humano. Para él no hay posibilidad de existencia en una naturaleza no cambiada, (...) La cultura es, pues, la "segunda naturaleza": esto quiere decir que es la naturaleza humana, elaborada por él mismo, y la única en la que puede vivir» (Gehlen, 1980: 42).

Cada ser humano siempre estará transformando el medio en el que vive, debe humanizar el medio que habita. Por ello la cultura es necesaria al hombre, y el hombre «hace» la cultura, es el modo de contestar a la vida, a la vez que ayuda a entender y poder resolver su vida. Por lo que, consecuentemente, resulta muy difícil distinguir en toda manifestación humana aquello que es estrictamente natural y lo que es cultural (Mosterín, 2009).

La necesaria socialización de todo ser humano

Ahora bien, dentro de ese proceso de convertirse en persona que lleva a cabo cada individuo, debemos considerar el proceso de socialización, eje esencial del desarrollo humano. Al hablar de socialización nos referimos a la evolución madurativa necesaria en todo individuo, con el fin de dotarle de las actitudes, hábitos, ideas, conductas... requeridos para su adecuada integración y adaptación en la sociedad a la cual pertenece. En definitiva, adquisición de los rasgos sociales básicos para las futuras funciones y roles sociales, y para la satisfactoria interacción con los demás, que reclama el ser humano al nacer y vivir en sociedad, de la que depende para su pleno desarrollo. Sin ella difícilmente podría sobrevivir.

Pero no se trata sólo de una ayuda para la supervivencia, sino que implica una transmisión de la memoria histórica de una sociedad o de un gru-

© NARCEA / UNED

po, que es la que va a ayudar a cada uno a decidir y a aceptar su propio puesto en el mundo, y a realizar empresas que resultarían inabordables para un solo individuo. Sin duda, una educación sin memoria es una educación inhumana (Bárcena y Mèlich, 2000). Además de que ésta se proyecta necesariamente hacia el futuro, es decir, formamos a cada persona para que alcance el pleno desarrollo de sus capacidades integrado de forma activa en el grupo en el que vive.

En suma, ningún hombre ni mujer se desarrolla en soledad, sino en interacción con sus iguales. Necesita de los otros para madurar, para extraer lo mejor de sí mismo, a la vez que requiere también de los demás para aportar y dar lo mejor de sí a esos otros, colaborando así en la evolución continua de la cultura y de la sociedad.

Esta disposición natural del individuo a vivir con otros debe lograr el desarrollo efectivo y práctico de saber convivir en sociedad. No se trata sólo, como muchos otros elementos en educación, de poseer esa capacidad, sino de saber utilizarla plenamente.

Además, la socialización se justifica también en la medida en que logra la perpetuación de la propia sociedad y de su cultura, junto con el desarrollo pleno de cada uno de sus individuos. En definitiva, es parte fundamental de todo proceso educativo, en el que desarrolla un papel esencial, a la vez que antinómico. Es decir, la sociedad existe propiamente sólo si los individuos son conscientes de ello, y, a su vez, ésta determina la conciencia de los individuos. El conocimiento es un producto social y, al mismo tiempo, ese conocimiento es un factor decisivo del cambio social (García Amilburu, 1996).

Por otro lado, la socialización es un aprendizaje gracias al cual el individuo aprende a vivir en una sociedad, a adaptarse a sus diferentes grupos, a seguir unas normas, etc. Ahora bien, no hay que perder de vista que el sujeto no «sufre» pasivamente la influencia de la sociedad, sino que participa, de un modo más o menos activo, en su propia socialización desde sus disposiciones y aptitudes personales (personalidad, intereses...), a la vez que desde sus experiencias introduce mejoras en esa sociedad en la que vive.

El medio ambiente

Los seres humanos vivimos en un medio y en un ambiente específico. Se trata de un ambiente natural, geográficamente identificable, que se caracteriza por determinados elementos físicos, biológicos y socioculturales que componen ese escenario natural y que condicionan los estímulos que cada individuo va a recibir a lo largo de su vida. Estímulos que incidirán en la

© NARCEA/UNED

formación de la personalidad de cada sujeto, provengan éstos de ámbitos formales, no formales o informales de la interacción humana.

Este medio natural incide siempre en el individuo «coaccionándolo» para que éste se adapte al mismo. Sin embargo a través de la educación se consigue algo más que una simple acomodación para sobrevivir, pretendiendo una adaptación dinámica del individuo que provea a cada uno de los necesarios mecanismos para transformar ese medio, adaptándolo a sus necesidades y a sus intereses. No podemos perder de vista que el ser humano es un ser carencial desde el punto de vista orgánico, a la vez que está abierto al mundo, por lo que siempre transformará el escenario natural en el que vive.

La sociedad, por otra parte, constituye el ambiente o medio social, marco o escenario en el que se desenvuelve la vida. El protagonismo de este ambiente social sobre la educación de los individuos es muy superior al del medio natural. Estamos ante una influencia que permanentemente va calando la personalidad e incidiendo de forma, más o menos positiva, en su conformación. Esta acción del medio social es la más sutil, pero de indudables resultados. A la vez, la sociedad ejerce una intervención sistemática e intencional sobre sus miembros, con el fin de preservarse y mejorarse a sí misma, en la que los agentes sociales ponen todas las esperanzas para educar a las nuevas generaciones en la forma que sus usos, costumbres, sentimientos, expectativas e ideales les dictan. En definitiva, *en el medio se lleva a cabo la educación, del medio se toman argumentos educativos, el medio facilita los contenidos y del medio social surgen los grandes fines, los objetivos y las formas de educar que diferencian claramente la educación de cada comunidad y de cada entorno.*

Descendiendo a los grupos sociales que conforman cada sociedad, donde realmente se desenvuelve la vida, comprobamos que son ellos los que influyen directamente en sus miembros. Los grupos sociales actúan como delegados de la sociedad en esa misión de socializar y educar a los sujetos. De la sociedad toman sus argumentos e ideales que posteriormente transmiten a sus componentes. Así actúan, en primer lugar, los grandes grupos sociales: escuela, centro social, parroquia, asociación, partido político, medios de comunicación... Estas grandes estructuras, que son los escaparates de la sociedad y primeros receptores de la cultura social, son las encargadas de transmitir a los grupos primarios (familia, amigos, vecinos...) los distintos elementos culturales que, a su vez, éstos se encargan de filtrar y transferir a sus miembros.

El medio como agente educador

Ya hemos justificado cómo la simple maduración biológica no basta para desarrollar plenamente al ser humano. Resulta absolutamente necesaria la

© NARCEA/UNED

ayuda de los otros para dirigir y extraer todas las posibilidades de cada uno, ya sea de forma directa o indirecta. A través de lo que vemos en la calle, de la convivencia en la familia, con los amigos, en el trabajo, de lo que vemos y oímos en un programa de televisión, de lo que leemos, etc., estamos recibiendo constantemente influencias que están configurando todos nuestros aprendizajes a todos los niveles.

De aquí se desprende la total dependencia de unas generaciones respecto de otras. Además, es indudable que a mayor complejidad social, mayor prolongación de esta dependencia para integrarnos en esa sociedad. Ahora bien, también debemos ser conscientes de que esto hace al hombre totalmente vulnerable y dependiente de los demás, por lo que se reclama de forma ineludible la formación para la autonomía y la madurez. Sin duda, constantemente somos objeto de influencias, por lo que debemos ser capaces de elegir entre todas ellas para ir construyendo, poco a poco, nuestro futuro.

La educación, ya esté sistematizada o no, se produce siempre en contextos sociales tales como la familia, los amigos, la escuela, las asociaciones, etc. que, a su vez, son influidos por la cultura común de la sociedad en la que se inscriben. Cuando un individuo carece de esta convivencia con otros iguales, con otros grupos o instituciones sociales, cuando se mantiene aislado y privado de otras presencias humanas, le falta esta dimensión básica, acercándose más a la condición animal al carecer de los rasgos básicos que caracterizan a la especie humana. Es la educación que se produce en esos pequeños grupos, en instituciones..., y que la propia sociedad potencia o genera, la que prepara a los individuos para comportarse como personas y desempeñar un papel dentro del entramado social.

Pero es más, los contenidos y valores que se transmiten, las actitudes que se fomentan y las conductas que se entienden como mejores, son tomadas por los educadores de los propios contenidos, valores, actitudes y conductas por ellos asimilados y cuyo origen es eminentemente social. Con la educación se persiguen a la vez objetivos de formación individual, junto con finalidades de tipo social.

La interacción herencia - medio

Antes de avanzar en este capítulo es necesario atender la dualidad herencia-cultura, que debe tenerse en cuenta en toda propuesta educativa. Resulta obvio que en todo ser humano está presente, como base de su personalidad, una constitución biológica, expresión de su carga genética, que se verá mediatizada en su posterior desarrollo por las influencias que recibe del am-

© NARCEA / UNED

biente en el que vive. Esta dualidad herencia-medio ha originado una constante polémica al querer identificar cuál de los dos es el ámbito más relevante en el desarrollo del individuo.

La herencia se presenta, obviamente, como el primer elemento configurador de la individualidad que supone recibir de los progenitores una serie de rasgos que, a su vez, son susceptibles de ser transmitidos a los descendientes. Es lo innato, lo específico de cada individuo que condicionará las posibilidades de desarrollo posterior. Nos estamos refiriendo a los factores de carácter biológico como son el color de los ojos, la forma de rasgos faciales, la estructura corporal, las capacidades intelectuales, sensoriales....

Pero resulta también evidente que un hombre sujeto a la influencia de un determinado ambiente, conforma su personalidad de manera diferente a la de otro individuo criado en un medio distinto, sea éste social (diferente familia, escuela, grupo...) o cultural (distinta lengua, costumbres, cultura...). La herencia condiciona nuestras posibilidades, pero el medio es el que nos dará las oportunidades para su desarrollo. Tanto en un medio como en otro estaremos expuestos a todo tipo de influencias, muchas veces contradictorias entre sí, pero, «(...) entre todas ellas tiene que elegir y construir su propio futuro. Una interacción muy compleja entre sus disposiciones iniciales y las influencias del ambiente va a llevarle por un determinado camino, y la intervención de los adultos, sobre todo de los que están más próximos, va a tener una influencia determinante en lo que llegará a ser» (Delval, 1994: 20).

Aunque hoy en día continúa dándose este debate entre herencia-medio, la tendencia más aceptada actualmente es la existencia de un equilibrio entre ambas en la configuración de cada persona. Los caracteres heredados, a través de la influencia del medio, pueden ser potenciados, alterados, disminuidos, etc. La herencia puede marcar determinadas posibilidades, limitaciones y tendencias, dentro de las que el ambiente físico, social y cultural va a actuar haciendo realidad las potencialidades de la dotación genética. Por muy elevadas que sean determinadas capacidades de orden hereditario, si el ambiente no actúa sobre ellas, éstas quedarán atrofiadas. Y, por el contrario, si la dotación genética en orden a un rasgo determinado es muy limitada, la acción del ambiente la puede desarrollar únicamente al tope de sus posibilidades.

De esta manera, podemos afirmar que herencia y medio han de considerarse en interacción constante, complementándose lo innato con lo adquirido a lo largo de la existencia humana. «Algunos aspectos de la conducta están muy determinados genéticamente, como el desarrollo de las capacidades motoras, mientras que otros se deben primordialmente a factores ambientales, a influencias externas, pero probablemente cualquier conducta es producto de ambas cosas, sin que pueda hablarse de un solo factor. La interacción entre fac-

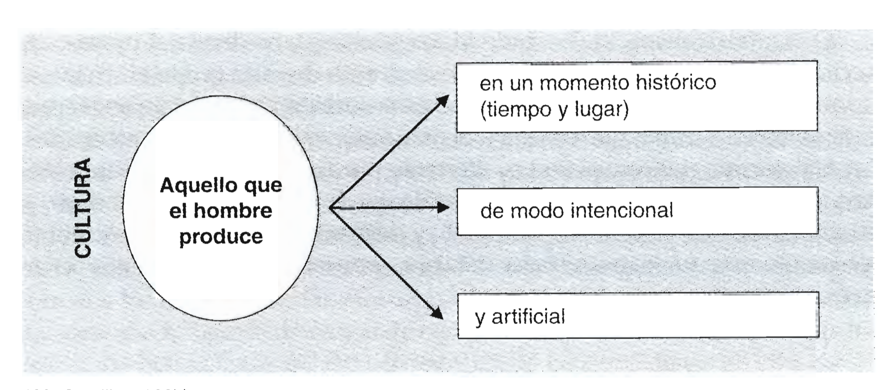
© NARCEA/UNED

tores externos e internos es tan estrecha que resulta de todo punto inútil, al menos en el estado actual de nuestros conocimientos, tratar de separar los dos tipos de influencias que producen el desarrollo» (Delval, 1994: 21-22).

Ahora bien, aunque la herencia es decisiva, el ambiente resulta fundamental en el crecimiento del individuo, en su desarrollo intelectual, cultural, afectivo, etc. La influencia de la familia, los amigos, el centro educativo, la calle, el grupo de trabajo, las asociaciones, etc., son elementos básicos en la estructuración de la persona. De aquí la trascendencia de la intervención educativa en cualquiera de sus formas.

La cultura como condicionante social

Cada grupo social dispone de su propia cultura que le hace ser peculiar y distinto de otros grupos, por el conjunto de comportamientos, actitudes y valores que conforman su modo de vida y su propia identidad. *Cultura* que entendemos como *todo aquel universo simbólico que el hombre ha elaborado, transformando el mundo físico y natural* (Gervilla, 1998b).

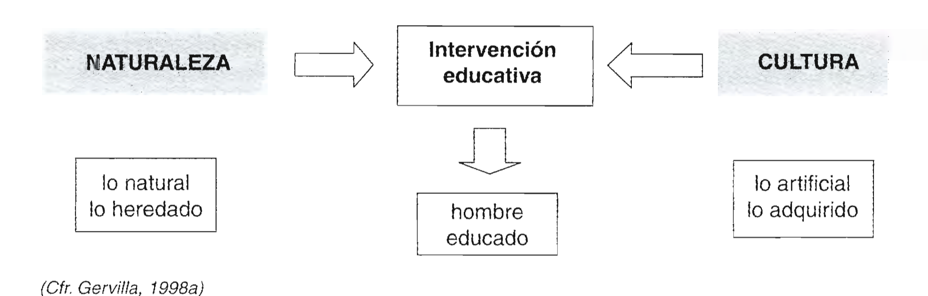


(Cfr. Gervilla, 1998b)

Esta cultura, que representa el aspecto dinámico de la estructura social, se acepta, se comparte, se defiende y se transmite de unas generaciones a otras. Transmisión que supone aprendizaje dado que la cultura no se hereda en el sentido biológico del término. Este aprendizaje trasciende al realizado en cualquier institución educativa, aunque ésta extienda cada vez más su acción, tanto verticalmente (ampliación de los años de enseñanza obligatoria, acceso mayoritario a los niveles de enseñanza secundaria y superior...), como horizontalmente (acceso a la educación de toda la población).

© NARCEA / UNED

A pesar de la importancia que se otorga en las sociedades actuales a la escuela, ha de reconocerse que, aunque en ella se transmita ampliamente la herencia cultural, su campo de acción no logra cubrir la enorme panorámica de la realidad cultural del grupo. Por ello, para lograr la socialización plena de los individuos, la interiorización de los códigos cognoscitivos y normativos que toda comunidad precisa para su normal funcionamiento, toda la sociedad ha de comprometerse en esta misión de educar y culturizar a sus miembros.



(Cfr. Gervilla, 1998a)

El comportamiento de los individuos se adapta, mediante el proceso de socialización, al ambiente cultural que es propio de cada grupo en cuanto a normas y códigos de conducta. Por eso cada sociedad tiene sus propios procedimientos y normas que enseña todo educador en los diferentes escenarios. En este sentido, cada sociedad es diferente porque detenta una cultura distinta que, a su vez, condiciona la educación que se imparte en ella. Es decir, la educación se mueve en un determinado y determinante marco socio-cultural ejerciendo unas funciones sociales señaladas por esa sociedad en la que se enmarca y atiende.

2. LOS FACTORES SOCIALES CONDICIONANTES DE LA EDUCACIÓN

Cuando se analiza la función social de la educación, es necesario atender una serie de factores sociales que la sociedad y sus estructuras desencadenan posibilitando, potenciando, delimitando u obstaculizando la educación. Entre estos factores destacamos los de orden *económico, cultural* y *político,* como los que presentan una mayor incidencia en la planificación y puesta en práctica de la educación, por lo que pasamos a analizarlos brevemente.

© NARCEA / UNED

Factores económicos

Es patente la relación existente entre desarrollo económico y social de un país con su sistema educativo. Los países desarrollados son conscientes de la importancia que la educación tiene para el progreso de su economía y bienestar social. Esta convicción es la que genera mayores inversiones proporcionales a su producto interior bruto (PIB). Es decir, a mayor desarrollo de un país, mayores esfuerzos por adecuar la educación a las complejas y múltiples necesidades de las sociedades tecnológicas, ya que el motor del progreso se encuentra en la cualificación profesional de sus ciudadanos, que son los que realmente sustentarán las estructuras sociales y políticas generadoras de ese progreso. La educación se convierte así en una de las dimensiones del desarrollo global, al igual que la economía o la política.

No es posible elevar el nivel educativo de un país si no se destina a la educación una suficiente dotación económica. Todo proceso de enseñanza-aprendizaje precisa de recursos humanos y materiales, que se traducen en costes, que deberían ser inferiores a las inversiones realizadas. En esta línea, desde los diferentes organismos internacionales se está abogando por el cambio de mentalidad de los gobiernos, de tal manera que se valore la formación como inversión, y no como gasto, ya que ésta está estrechamente relacionada con la productividad y competitividad de una nación, y, en consecuencia, con su nivel de bienestar social.

De ahí que toda decisión en política educativa esté condicionada por los recursos económicos del país en cuestión y por su previsible rentabilidad. Estos recursos van a determinar cuantitativa y cualitativamente los diversos medios materiales (edificios, mobiliario, recursos didácticos...) y humanos (número, cualificación de los profesionales de la educación...) que se destinen a formar a los ciudadanos. Sin embargo, aunque a lo largo de las últimas décadas del pasado siglo la demanda de educación ha crecido en la mayoría de los países, no han aumentado proporcionalmente las inversiones en ella, con lo que las condiciones en que se desenvuelve la educación continúan siendo claramente deficitarias.

Factores culturales

Ya hemos expuesto cómo la cultura impregna tanto los ideales de vida y las aspiraciones individuales y colectivas, como los más elementales hábitos y costumbres. Estos componentes culturales de la sociedad dependen de la educación que se imparta, tanto en sus fines como en sus medios, en el proceso, a

© NARCEA / UNED

partir de los cuales se incorpora a cada miembro de ese grupo a esa comunidad. De ahí que afirmemos que la educación sea, en definitiva, un proceso de incorporación de valores culturales jerárquicamente ordenados, presentes en el propio grupo o en otro ajeno, con el que el educando mantiene una relación.

Los pueblos cultos cuidan que sus ciudadanos aumenten su nivel cultural. Mientras más cultura tiene un individuo, más deseos de aprender se suscitan en él mismo y en quienes le rodean. Las sociedades cultas siembran de manifestaciones culturales lo cotidiano y utilizan hasta sus últimos recursos en cultivar a las generaciones más jóvenes haciéndolas crecer en un ambiente propicio para su propio desarrollo espiritual, moral, artístico, científico, etc. De esta forma podemos concluir que sociedad, cultura y educación llegan a identificarse en cada grupo humano, y si un elemento de éstos se modifica o se transforma, altera, lógicamente, los otros. En esta línea, entendemos que la relación entre cultura y educación (Gervilla, 1998a):

- Sea una intervención intencional humana.
- Se dirija al cultivo y cuidado del valor.
- Esté en una continua interrelación de proceso y resultado.
- Coincida en su finalidad socializadora.
- Esté sujeta a una constante evolución espacio temporal.
- Sea necesaria en cuanto a su contenido humano y humanizador.
- Se genere en ámbitos formales, no formales e informales.

Factores políticos

Por último, no debemos obviar que, en definitiva, la educación suele estar dominada por la política dado que ha de formar a los hombres que en el futuro van a habitar, mantener y desarrollar el país. De aquí el interés, tanto de las sociedades democráticas como de aquellas de regímenes autoritarios sean del signo que sean, por fijar en la educación parte de sus metas de acción política. Un objetivo suele ser el preservar el régimen político en cuestión, mentalizando a los ciudadanos sobre las ventajas del mismo. En los sistemas democráticos, los programas de los distintos partidos suelen plantear entre sus objetivos la extensión y mejora de la educación, e incluso algunos la utilizan para mantenerse en el poder. Los políticos están convencidos de la fuerza que tiene la educación en la conformación social, política y económica de una sociedad y así dirigen sus esfuerzos en un sentido u otro, según convenga a sus ideales políticos. Estamos ante distintos aspectos del uso de la educa-

© NARCEA/UNED

ción por parte de la política, que se la esgrime como agente de modificación y mejora social o como instrumento de estabilidad social, e incluso de permanencia en el poder.

Pero, al margen de estas connotaciones de carácter ideológico, si el desarrollo de un país se sitúa en las dimensiones propicias, sus disponibilidades económicas son suficientes, a la vez que cuenta con miembros de aceptable nivel cultural, se dan los parámetros ideales para que esa sociedad exija más y mejor educación. Por esto, los políticos y planificadores de la educación en los últimos años han tenido que arbitrar medidas excepcionales para atender una cada vez más amplia demanda de educación. Las clases menos acomodadas, antes alejadas de los circuitos educativos, son ya conscientes de los beneficios de la educación y exigen atención a sus demandas. Ningún país se contenta ya con que sus miembros jóvenes accedan a los niveles primarios de enseñanza, sino que aspiran a la enseñanza secundaria y superior. Esta extensión horizontal y vertical de las demandas sociales va acompañada de la exigencia de una mejora de la calidad que obliga al aumento de dotaciones de recursos materiales y humanos. De esta forma, la política educativa se ve cada vez más condicionada por la extensión e intensidad de la exigencia social de educación.

3. LA SOCIEDAD EDUCADORA

Toda sociedad está compuesta por un conjunto de hombres y mujeres, adultos y niños que habitan una determinada zona geográfica, elaboran y comparten una serie de normas, hábitos, costumbres, metas y valores. Esta urdimbre que constituye la cultura de esa sociedad es la que sirve de lazo de unión entre sus miembros, es la que da cohesión y consistencia a los grupos humanos que, al ser conscientes de ello, tratan de preservarla, educando a las nuevas generaciones para que asimilen esas formas de vida y se integren en el grupo, aceptando la cultura, asumiéndola y promoviéndola. Así, por una parte, se cohesiona a la sociedad y, por otra, se garantiza su continuidad.

Este integrar a los miembros en la sociedad supone un mecanismo de continuidad, defensa y reproducción que garantiza la estabilidad de esa sociedad. Pero el afán de incorporar a los nuevos miembros a las pautas de conducta y códigos valorativos del grupo, lo tiene que hacer la sociedad apoyándose en la comunicación y en la transmisión cultural a través de la educación. En este sentido, Dewey (1997) atribuye carácter educativo al hecho mismo de la convivencia. Identifica vida social con comunicación y entiende

© NARCEA / UNED

que toda comunicación —toda la vida social auténtica— es educativa, ya que en ésta todos participan de una experiencia que ha de ser formulada por uno y entendida por el otro. Por ello toda organización social, vitalmente compartida, ha de ser educadora para quienes participan en ella.

La sociedad se convierte así en agente educador al perseguir de forma especial su autoconservación, su subsistencia, y presiona a los sujetos en multitud de instancias, y dicta normas para organizar una educación sistemática. Los patrones de conducta y los ideales que cada sociedad transfiere a sus miembros son los suyos propios, por lo que cada comunidad tiene su peculiar forma de educar y no otra. Esta es la razón de que persistan culturas tan distintas en el mundo, e incluso en comunidades que forman parte del mismo país. Cada comunidad se preocupa de que a través de la educación su identidad cultural perviva, se consolide y se extienda a todos sus miembros, apoyándose en la necesidad que tiene todo individuo de pertenecer a un grupo, de apoyarse en él y encontrar así seguridad.

Conviene destacar que, en efecto, cada persona va configurándose en interacción con la influencia de los modos de vida compartidos por la sociedad. Pero en este proceso de socialización inciden factores intencionales y no intencionales, formales e informales. La sociedad trata de organizar, según sus intereses, unos (los formales) y controlar los otros (los informales), aunque no siempre será posible. En estos casos pueden producirse tensiones y conflictos de carácter sociocultural, cuya virulencia dependerá del grado en que unos y otros factores estén consolidados y asumidos por la generalidad. Precisamente en el arraigo de esos fundamentos, que no supongan sólo apropiación de contenidos sino asimilación de vivencias y actitudes, está el interés prioritario de la misión educadora de la sociedad. Es así como la sociedad marca las pautas de acción a la educación, que le ha de servir formando hombres y mujeres con unas características determinadas y que se sientan a gusto integrados en esa sociedad que les acoge, les educa y les brinda las posibilidades de realización personal, social y profesional.

4. LAS FUNCIONES SOCIALES DE LA EDUCACIÓN

Una de las funciones básicas de la educación es, sin duda, la de preservar los modos de vida asumidos por la colectividad, conformar a las nuevas generaciones a los usos y costumbres establecidos. Esta sería la *función conservadora o de continuidad* de la educación. Pero resulta evidente que las sociedades son dinámicas y su cultura evoluciona. Se hace preciso preparar

© NARCEA / UNED

individuos innovadores, críticos, con capacidad para promover cambios que podrán mejorar esa sociedad. Ésta sería la *función innovadora o creadora* de la educación. A partir de ambas funciones se entiende el triple objetivo de que toda propuesta educativa (Gervilla, 1998b) sea:

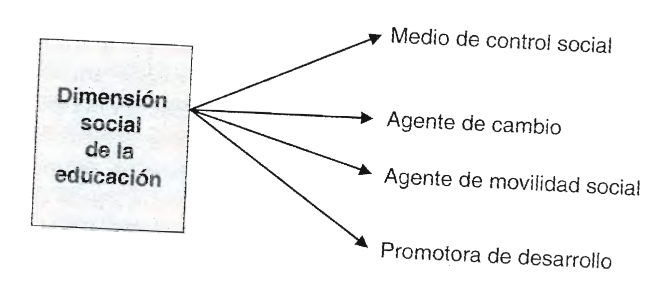
- *Adquirir cultura*, por lo que se asimila, posee y se integra en el propio esquema de conocimiento.
- *Crear cultura*, por lo que se critica, reforma y recrea aquello que se recibe para entregarlo después renovado.
- *Transmitir cultura* a la sociedad, a partir de la cual se logra una innovación y renovación de ésta y, consecuentemente, de la propia sociedad.

Con la función conservadora, en cambio, la educación trata de socializar al individuo mediante el aprendizaje de las múltiples exigencias que comporta vivir con otros. Esta función garantiza la continuidad y cohesión social que permite a la sociedad perdurar más allá de la vida de cada uno de los miembros que la integran. Si no se transmite esa cultura, difícilmente perdurará esa sociedad. Pero continuidad y evolución son elementos inseparables en todo organismo vivo, sea éste individual o colectivo. Por ello, formar personas críticas y creativas es también meta de la educación. Así, a través de ella, la sociedad transmite su cultura de unas generaciones a otras, integrando en la misma a cada nuevo individuo que nace dentro de los grupos humanos que conforman esta sociedad, que, a su vez, y gracias a la educación, se capacitan para transformarla y enriquecerla. La sociedad se mantiene y se mejora por acción de la educación que recoge, conserva, refina y transmite el acervo cultural de una generación a otra, por lo que no hay duda de que «una base sólida de cultura general da al ciudadano los medios para encontrar su lugar en la sociedad de la información, es decir, para ser capaz de situar y comprender, de manera crítica, las imágenes y los datos que le llegan de fuentes múltiples» (COM, 1995: 11).

Estas funciones sociales de la educación, la conservadora y la promotora de cambios, aparentemente contrapuestas, son, a la vez, necesarias y compatibles. Formar hombres adaptados a las normas sociales del grupo, pero a la vez libres e innovadores, son finalidades propias de todo proceso educativo que prepare a individuos para una sociedad democrática. Garantizar que los cambios necesarios se realicen con la mínima fricción posible, ya que si no están profundamente arraigados los valores, actitudes y patrones de conducta específicos de esa sociedad, los cambios excesivamente rápidos y bruscos pueden desestabilizarla.

© NARCEA / UNED

En este contexto del marco social de la educación, hemos de considerar también otras finalidades netamente sociales que hoy figuran entre los objetivos de las políticas educativas, tales como el progreso económico del país, la capacitación profesional, cívica y política de sus miembros, el control social que los dirigentes pueden ejercer sobre las ideas, valores y actitudes que se desean transmitir, la democratización de la enseñanza como desarrollo del principio de igualdad de oportunidades, etc. En realidad, los políticos y teóricos de la planificación social valoran destacadamente el papel de la educación en el logro de esa sociedad del bienestar que todos persiguen, ya que no existe educación sin sociedad, pero tampoco existe sociedad sin educación. Profundizando un poco más en este aspecto, conviene reflexionar sobre cada una de estas dimensiones básicas que presenta la educación dentro de la vertiente social que estamos analizando en este capítulo, destacando entre ellas las siguientes:



Medio de control social

La sociedad está compuesta por individuos a los que la educación trata de optimizar tanto en su desarrollo individual como en el social. Ese proceso de perfeccionamiento personal supone que repercutirá en la mejora de la sociedad en la que interaccionan los sujetos objeto de la educación. Este sencillo razonamiento podría llevarnos a afirmar que la educación es el instrumento ideal para cambiar la sociedad. Sin embargo, parece ser más cierto lo contrario, es decir, que son los cambios sociales los que preceden y son causa de los cambios educacionales. Hasta que no cambia la cultura es difícil que cambie la educación, por lo que se convierte en una variable dependiente de los cambios sociales. Si los objetivos educativos los dicta la sociedad, es evidente que hasta que no cambien, no podrá darse una nueva orientación educativa. La educación se comprometerá con el cambio social, cuando sea la propia sociedad la que esté interesada en promover ese cambio, una vez que las nuevas ideas hayan sido aceptadas.

© NARCEA/UNED

Se hace, por tanto, más evidente el influjo de la sociedad en las finalidades de la educación que viceversa. ¿Supone esto poner en duda la eficacia de la educación? Hemos de aceptar que, aunque la influencia de la educación sobre la sociedad no sea determinante, sí que podemos considerar que puede iniciar, modificar o potenciar algunas transformaciones de carácter social, ya que existe, en efecto, una correlación estrecha entre las transformaciones del ambiente socioeconómico y las estructuras de la educación. Ahora bien, la educación, por el conocimiento que proporciona del ambiente donde se ejerce, puede ayudar a la sociedad a tomar conciencia de sus propios problemas y contribuir, en gran manera, a la transformación de las sociedades.

Ya sea causa o efecto de los cambios sociales, probablemente más cierto sea considerar a la educación como instrumento de estabilidad social, de control social, esto es, que la sociedad se preocupa de que sus miembros piensen y actúen de la forma aceptada por la colectividad, se pretende que lleguen a ser como la sociedad quiere que sean, a hacer lo que socialmente se considera que deben hacer. En definitiva, que se conformen a las pautas de vida socialmente asumidas. La educación a través de determinadas técnicas influye en las pautas de conducta y se presenta como medio de control social, en consonancia con los intereses de la sociedad existente, siendo la educación el elemento más valorado para ejercer de manera operativa ese control, ya que es el instrumento ideal para el proceso de socialización de los individuos.

Por tanto, la sociedad incide en la educación, para que ésta, a su vez, influya sobre esa sociedad, forjando a sus hombres de la manera que previamente acordara. La sociedad ejerce un poderoso influjo sobre la educación, y la educación, a su vez, influye débilmente sobre la sociedad, dado que su influencia tiende más bien a secundar los propósitos de quienes manejan la sociedad establecida.

Agente de cambio

Acabamos de admitir la influencia recíproca entre educación y sociedad, aunque destacando el papel determinante de la sociedad en la modulación de las finalidades educativas que fija en función de sus propios intereses. Por lo que a la educación le queda menos iniciativa para el planteamiento de sus fines y de sus objetivos a lograr en la formación de los ciudadanos. De todas formas, gracias a la educación, las personas evolucionan, y esos cambios han de generar, a su vez, transformaciones en la sociedad, aunque éstos estén pre-

© NARCEA / UNED

vistos por las propias instituciones sociales. Se trata de transmitir, conservar, mantener y consolidar los patrones de conducta, las ideas y los valores socialmente aceptados. Esta es la función reproductora, repetitiva del saber que cada generación posee de sus antepasados y transfiere a sus descendientes, de manera que se hereden las estructuras existentes y se prepare a los individuos para vivir en una sociedad tal y como es. Esta función conservadora de la sociedad, además de posibilitar la plena integración de sus miembros en las estructuras sociales, sirve de amortiguador de los vertiginosos cambios que sufre el sistema social en nuestros días. Por ello, es necesario que existan instituciones educativas que eviten el que se pierdan valores, normas y objetivos que son los que dan cohesión a la propia comunidad y estabilidad a la vida social.

Pero la educación, no lo olvidemos, cambia la conducta de las personas procurando desarrollar sus máximas potencialidades. Una sociedad que persiga la modernización de sus estructuras, de sus procesos de producción, en definitiva, que persiga un mayor desarrollo, debe potenciar una educación que prime la formación de hombres creativos, innovadores, libres, atendiendo a todos los sectores sociales, no sólo a las clases acomodadas. Esta actitud de una sociedad hacia su sistema educativo está propiciando que la educación se convierta en agente de cambio, impulsora de una renovación en los valores, normas y patrones de comportamiento, así como innovadora de las propias estructuras sociales. Se trata de la función dinamizadora y promotora de cambios.

Ya hemos considerado que los cambios sociales no los origina la educación, pero sí es ella la que dota a la sociedad de esos ciudadanos a los que se les capacita para que promuevan el progreso, la modernización y el dinamismo, o, en todo caso, estén preparados para adaptarse a la vertiginosa renovación tecnológica.

Para ello hay que formar individuos críticos, con conciencia de los problemas que afectan a la sociedad y a sus miembros, con información plena sobre cómo los afrontaron otras sociedades, con entrenamiento en técnicas de discusión y debate, capaces, en definitiva, de criticar los propios modelos sociales para crear nuevas estructuras capaces de responder a las nuevas demandas y necesidades.

Existen de hecho sociedades poco interesadas en promover una educación con una clara finalidad de formar personas libres y creativas. Puede no interesar que estos individuos adquieran un espíritu crítico ante la propia situación social. Es decir, dependerá del tipo de sociedad a la que se pertenezca, para comprobar si la educación sólo desempeña la función conservadora, o por el contrario, es invitada a ser realmente agente de cambio.

© NARCEA / UNED

Agente de movilidad social

En una sociedad estratificada donde existen grupos que difieren de otros por su posición social, cultural o económica, existe la posibilidad de cambiar de grupo dentro de la misma clase social o, lo que es más importante, de ascender o descender en los distintos niveles sociales. Entre esas circunstancias que pueden favorecer el ascenso social debemos señalar a la educación. Tradicionalmente se la ha considerado como factor fundamental de promoción socioeconómica. Mediante ella se acreditan unos conocimientos o destrezas que habilitan para el desempeño de una profesión u oficio. Los estudios, la superación de determinadas pruebas, exámenes o niveles, se convierten en patentes de reconocimiento social y de acceso a determinados puestos de trabajo. La cualificación, recibida y certificada oficialmente, actúa como variable fundamental a la hora de valorar los méritos de un posible candidato a un determinado puesto de trabajo. Una formación elevada es la mejor garantía de un empleo estable.

Recordemos que en las sociedades antiguas el progreso social de los individuos se debía fundamentalmente al origen social. Eran, además, las clases altas las únicas que tenían acceso a los bienes de la educación y la cultura. En la sociedad actual esta situación ha cambiado, esencialmente porque el acceso a la educación se ha generalizado, aunque todavía se dista bastante de la implantación real y total de la necesaria igualdad de oportunidades. Ahora bien, en la actualidad son ya muchos los miembros de las clases sociales menos favorecidas, que tienen posibilidades reales de culminar los niveles superiores del sistema educativo. Son ya los propios individuos los que, por propio mérito, logran alcanzar los puestos relevantes de la sociedad, al margen de su procedencia social. Esto se debe en gran parte, sin duda, a la educación, que ha logrado convertirse así en un factor de igualación social, a la vez que de movilidad. Por más que a la educación se la considere como reproductora de los estratos sociales, pensamos que mayor es su función de promotora de movilidad social para los que, por capacidad, interés, méritos..., logran superar los distintos escalones del sistema educativo.

Promotora de desarrollo

No cabe duda de que el desarrollo económico es uno de los factores que condicionan la expansión de los sistemas educativos. Los países desarrollados económicamente suelen ser también países social y culturalmente avanzados, por lo que son más conscientes de la importancia de la educación para el de-

© NARCEA/UNED

sarrollo económico de ese país. En nuestros días se acepta que la educación sea tanto un bien de consumo como una inversión. Todo ciudadano consume educación por el hecho de saber más, por satisfacción personal, en algunos casos por prestigio, al margen de que ello pueda suponer beneficios de carácter económico; y se invierte en educación porque se espera obtener rentabilidad de ese gasto, tanto a nivel personal como social.

Un individuo puede estudiar porque busca una cualificación oficial que le permita obtener una cualificación profesional reconocida. A la vez que toda sociedad invierte parte de su presupuesto en educación porque espera obtener mayores beneficios, sean estos sociales o económicos. Son beneficios en capital humano, ya que se invierte en las personas con el fin de que sean más productivas, generen más beneficios que los gastos en ellas invertidos. Por tanto, se trata de un recorrido circular. El desarrollo de los pueblos propicia cotas más elevadas de educación y altas inversiones en potenciar un buen sistema educativo, convirtiéndose así en factor determinante de prosperidad socioeconómica. En este sentido se entiende que todos los organismos internacionales se preocupen y se ocupen de forma insistente de la educación, que vean en ella la vía más importante para la cohesión social, para el desarrollo económico de los países y que apuesten por la educación como la clave para una cultura de paz.

© NARCEA / UNED

Capítulo 9

Fines y valores en la educación

Desde que el hombre ha existido, se ha dado educación. Ha sido, es y será una de las constantes de toda vida humana. Cada grupo ha transmitido su cultura (sus creencias, sus valores, su modo de entender y enfrentarse a la vida, sus conocimientos, etc.) a las jóvenes generaciones, al principio simplemente a través del contacto con los adultos, más tarde, a partir de instituciones más o menos planificadas. De esta forma, los adultos han señalado siempre cuáles eran las enseñanzas idóneas que había que transmitir. Y la aparición de las diferentes instituciones educativas se justifica al querer satisfacer del mejor modo posible esta necesidad vital, aunque, sin duda, entremezclada en numerosas ocasiones con motivos políticos e ideológicos. Desde los pueblos primitivos pasando por las grandes civilizaciones, hasta nuestros días, la educación es una de las grandes preocupaciones y tareas de la humanidad.

Pero esto no quiere decir que toda forma de educar sea idéntica, ni que toda educación sea correcta, ya que «(...) hay formas de ejercer como ser humano que son esencialmente preferibles a sus contrarias (...)» (Barrio, 2009: 244). Dependerá de diversas circunstancias, entre las que sobresale la concepción que se tenga del ser humano, su puesto en el mundo, etc. y el ideal al que se quiera llegar. «Cada humano que nace lo hace en un contexto definido —espacio, tiempo, cultura— y es desde esta instancia desde la que se le educa. Así de una comunidad a otra, lo que varía es el "contenido" de la educación (lo que se enseña y tiene que aprender) según los valores, objetivos y aspiraciones de cada sociedad, pero el proceso básico es el mismo» (Castillejo y otros, 1994: 16).

Ahora bien, en este proceso de convertirse en persona, un elemento clave para llevar a cabo esta tarea es la acción externa, el estímulo que desde el ex-

© NARCEA/UNED

terior genera e inicia este proceso. Ya hemos visto como el hombre por sí solo nunca alcanzaría el grado de perfección al que está llamado, por lo que la educación no se puede limitar a una paciente espera a que cada individuo «vaya cayendo en la cuenta» de qué, cómo o dónde tiene que conseguir cada determinado objetivo. Sino que es necesaria esa intervención que le indique qué es lo que debe aprender, por qué, para qué y cómo, gracias a lo cual la educación resultará realmente previsora y provisora del pleno desarrollo de cada uno y de su integración en su grupo.

Bajo las propuestas del por qué y para qué de toda acción formativa subyace la problemática de los fines de la educación y, estrechamente relacionado con éstos, la educación en valores. Sobre ambos se ha escrito mucho. Sin duda, toda persona, grupo o sociedad se ha planteado, de una forma u otra, qué quiere ser y a dónde quiere llegar. Ha reflexionado sobre cómo lograrlo y cómo transmitir a los demás este bagaje cultural que consideramos necesario, ya que queremos enseñar a vivir mejor a toda nueva generación. Plantearnos esta cuestión es adentrarnos en el problema de los fines y valores: «la acción de educar se justifica por la pretensión de ayudar a una persona a que se acerque a la plenitud de su ser-persona (...)» (Barrio, 2009: 244).

De una forma u otra, todo ser humano se dirige a unas metas que son las que van a dar sentido a todas sus decisiones y sus actuaciones. Y éstas son las que van a dar la clave para poder optar por unos valores determinados, a la vez que no podemos olvidar que toda actuación humana cobra su sentido en los valores que la fundamentan. Negar los valores sería renegar de la condición humana y aniquilar el valor significaría suprimir la posibilidad de la educación misma. «La educación es inevitablemente valoral. Parte de lo que el sujeto es, para modificarlo perfectivamente, hasta alcanzar lo que debe ser, los fines propuestos» (Marín Ibáñez, 1993: 18).

Tampoco es ninguna novedad hablar de la crisis de valores. Es un tema ampliamente discutido a lo largo de estos últimos años. Cuestión aún no resuelta y a la que todos estamos, de una u otra forma, vinculados. Muchos lo achacan a los cambios propios del momento histórico y cultural que estamos viviendo, otros a las condiciones que emergen de la sociedad pluralista. Se nos ofrecen multitud de posibilidades, pero aún no hemos aprendido a dar coherencia a nuestra conducta, respetando, a la vez, los criterios axiológicos de otros. No creemos que éste sea un problema de autonomía o de libertad, sino de analizar qué es lo que debe respaldar nuestra conducta. Y aquí es dónde aparece el verdadero *quid* de la cuestión: quiénes somos y qué queremos llegar a ser. Y, a partir de esta respuesta, qué educación pretendemos y cuáles son los valores que la sustentan.

© NARCEA/UNED

1. EL SENTIDO DE LA EDUCACIÓN Y LA PROPUESTA DE LOS FINES

La necesaria propuesta del fin en la educación

Como acabamos de afirmar, la primera pregunta de toda persona y de todo grupo humano se centra en saber responder a quién es y qué se quiere llegar a ser. Esta cuestión es, sin duda, el verdadero motor y sentido de la educación y en ella se enraíza la concreción de los fines de la educación. El desarrollo que se pretende alcanzar en todo ser humano difiere del perfeccionamiento natural, por cuanto implica la existencia de un fin preconcebido y operante a partir del cual se orienta todo el proceso educativo en una determinada dirección (Medina Rubio, 2001b).

Resulta evidente que la educación, desde su origen, ha dispuesto de objetivos que orientan su tarea. La actuación pedagógica, siempre se ha preocupado por el tipo de hombre que se quería lograr y por el enfoque teleológico que se daba a este operar, ya que nunca se puede prescindir del fin que se quiere alcanzar ni del ser humano que se quiere ser. En este sentido, resulta lógico que toda propuesta de educación implique siempre la defensa de un fin y de unos objetivos determinados que, de una u otra forma, siempre estarán implícitos en su definición.

El problema del fin afecta a las cuestiones más profundas de la educación: origen y finalidad del ser humano, de su existencia, etc. Es ineludible considerar estas cuestiones, pues sin ellas la educación misma no tendría sentido. Por ello, resulta necesario discutir sobre los fines últimos de la educación y lo que se pretende conseguir con ella. Sin embargo, esas cuestiones de fondo generalmente se suelen eludir y se tratan los problemas educativos como si fueran puramente técnicos, cuando la clave está en qué tipo de persona queremos alcanzar y qué sociedad queremos construir.

Toda pedagogía parte de la idea del hombre, de la vida, del para qué de su existencia y del sentido que ésta tiene, para extraer de estas premisas los principios racionales que justifican el proceso educativo que se diseñe. Toda educación es una actividad válida, en cuanto que se convierte en un proceso que encamina al hombre hacia una mejora mediante el juego de influencias hacia ese fin. Por ello, la cuestión del fin educativo es, sin duda, uno de los problemas fundamentales de la educación y, con frecuencia, la raíz de las disensiones entre las diversas corrientes.

La respuesta a cuáles son los fines que orientarán la acción educativa ha producido, como resulta obvio, respuestas diferentes, «(...) dando lugar a un verdadero rompecabezas en el que puede apreciarse la existencia de distintas

© NARCEA / UNED

tendencias históricas y de diversas concepciones» (Puelles, 2006: 27). Ahora bien, ninguna de estas respuestas ha sido neutra, ya que «(...) todas aparecen ligadas a los intereses de los diferentes grupos políticos que dirigieron la sociedad, a los valores que esos grupos representaron y a las teorías que los respaldaron (...)» (Puelles, 2006: 27).

El fin es, pues, el problema primario de todo planteamiento educativo, puesto que es aquello que la educación persigue y aquello por lo que se realiza, es decir, el principio y el término del proceso educativo, y al ser conocido y precisado nos permite organizar y planificar la acción educativa con la intención de alcanzarlo.

«El planteamiento previo de los fines sirve tanto para justificar la acción cuanto para ser guía que la orienta. No hay educación sin clarificación de los fines a lograr (...)» (Sarramona, 1994: 36). De este modo, a la hora de plantear cualquier acción educativa se debe ser consciente, en primer lugar, de por qué se educa, a quién se educa, y para qué se educa. De ahí que toda actividad educadora parta necesariamente de examinar e interpretar la sociedad a la que se dirige, las características que la definen, lo que es identificativo de su cultura, etc., para poder plantear qué es lo que quiere lograr y cómo quiere que sean los hombres y mujeres que conforman y participan en esa sociedad.

A la vez se basará también en las características específicas de cada sujeto en particular, su madurez biológica, sus experiencias, sus intereses, sus necesidades, sus aspiraciones, etc. Así, el fin de la educación deberá plantearse siempre a partir de la persona, de sus posibilidades de desarrollo y de sus intereses, enmarcada en una sociedad y cultura específicas. Pero, no podemos olvidar que esta acción educativa no debe enfocarse únicamente hacia cómo es esa sociedad, sino, aún más relevante, hacia cómo debería ser, con toda la trascendencia de influencia y cambio que debe poseer toda propuesta educativa. Ya que el hecho educativo se justifica porque hay verdades y bienes que objetivamente enriquecen a quienes los conocen y reconocen, gracias a los cuales lograrán una vida más plena (Barrio, 2009). Esto implica, además de conocer las características de la sociedad en la que estamos y de las personas a las que nos dirigimos, saber también cuál es la manera más eficaz de poner en marcha y de aprovechar los procesos de aprendizaje para que cada uno alcance el fin previsto.

© NARCEA / UNED

Definición de «fin»

Pero, ¿qué es un fin? La definición clásica nos dice que es aquello que mueve a obrar. Lo primero en la intención y lo último en la consecución. En el ámbito educativo toda propuesta de fin responde a la intención de desarrollar de una determinada forma a cada individuo, de acuerdo a las características e intereses propios de su grupo o sociedad. Por ello, a la hora de concretar unos fines en cualquier acción educativa, éstos estarán condicionados por:

- El orden *ideológico,* ya que dependerán de la concepción que se tenga del mundo y del propio ser humano.
- El orden *individual,* de cómo se entienda a cada individuo como parte de ese grupo, lo que se espera de él y su puesto en el orden social.
- El orden *social,* dependiendo de las estructuras sociales que defiendan.
- El orden *cultural e histórico,* ya que el hombre vive siempre enclavado en una cultura, dependiendo, en cierta manera, de una historia que no podrá jamás negar ni ignorar.

Fundamentos de los fines en la educación

Teniendo en cuenta la diversidad del ser humano y la multiplicidad de caminos a la hora de alcanzar cualquier fin propuesto, es necesario plantearse, en primer lugar, «(...) ¿qué tipo de sociedad queremos? ¿qué tipo de hombre deseamos? Estas son las preguntas fundamentales. (...) Una reflexión sobre los fines de la educación es una reflexión sobre el destino del hombre, sobre el puesto que ocupa en la naturaleza, sobre las relaciones entre los seres humanos» (Delval, 1990: 88). Y si queremos cambiar la sociedad, deberemos reflexionar y debatir estas cuestiones. En este sentido, a la hora de plantear un determinado fin para la educación, esta propuesta deberá apoyarse en cuatro indicadores clave:

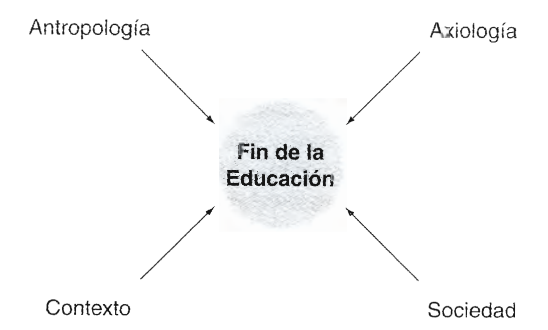
- La *condicionalidad,* es decir, la progresiva relativización de los fines educativos se debe a su estrecha conexión con el entorno y a la aceleración de cambios que estamos viviendo (culturales, técnicos, sociales, etc.). Es utópico definir un fin educativo único y válido para todos los hombres y todos los tiempos, pues las condiciones sociales, políticas, económicas, etc. van cambiando continuamente y no se puede preten-

© NARCEA/UNED

der una imagen estática del ser humano, aunque todos estamos persiguiendo el mismo fin: la felicidad. Actualmente esta relativización de los fines es más fuerte que nunca, ya que estamos condicionados por unas características sociales hasta ahora no vividas, como es la globalización, la multiculturalidad en un mismo escenario, la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación, etc.

- La *antropología*, ya que todo fin educativo está determinado por la idea que se tenga acerca del ser humano, lo que marcará la orientación de su propuesta educativa. En este sentido, si en un caso el fin educativo es lograr personas que dominen la naturaleza, educará científicos y técnicos, si pretenden el hombre virtuoso, educará moralmente, si quieren el hombre social, su fin principal será educar ciudadanos.
- La *axiología*, ya que los fines educativos son fijados de acuerdo con la escala de valores aceptada, verdadero fundamento de los fines establecidos. De esta forma, los fines se convierten en ideales, en metas cargadas de atractivo, pues es lo que para cada uno tiene valor. Por otro lado, no podemos olvidar que todo fin de la educación obtiene consistencia gracias a esta fundamentación axiológica que lo sustenta, ya que cuando se pretende guiar, influir... se ha de hacer en un sentido concreto que lleve a la perfección querida. Ello presupone unos patrones, es decir, un cuadro de valores que se sustentarán en la idea que se tenga del ser humano, del mundo y de la vida.
- La *sociedad*, por último, que se refiere a que todo grupo condiciona, de una u otra forma, la educación. Cada grupo marca los fines que quiere lograr: crear un tipo de hombre que encaje con sus coordenadas sociales, culturales, históricas, etc. Cada sociedad organiza la educación de acuerdo a lo que pretende e incorpora a todos sus miembros en ella gracias a estas pautas educadoras. «Esta funcionalidad de la educación implica preparar de manera concreta para participar activamente en la vida productiva, en la economía, en el mundo social, en la vida política, en el intercambio de significados a través de las relaciones sociales, para que sean gentes que comprendan dónde viven y les sea posible vivir con dignidad. No pretendemos que acepten el mundo tal como es, sino que lo comprendan y después lo puedan transformar democráticamente. Este es el sentido de «educar para la vida, en la vida misma» (Gimeno Sacristán, 2000: 27). En consecuencia, resulta evidente que la educación ha servido siempre a la sociedad para consolidarla, por un lado y, por otro, para desarrollar todas sus posibilidades.

© NARCEA/UNED



Funciones de los fines en la educación

Para comprender la complejidad de este tema, no debemos olvidarnos de las funciones que todo fin de la educación debe satisfacer. Es decir, para qué sirve la explicitación de unos fines en cualquier propuesta educativa. Así, todo fin debe cumplir con la función:

- *Referencial*, puesto que la eficacia del proceso educativo depende de estos fines. Van a servir a la educación como punto de referencia concreto en torno al cual se planificará toda la acción educativa. Son las metas a las que tenemos que dirigirnos, las referencias claras para saber a dónde vamos y saber también, gracias a la evaluación, si vamos lográndolo.
- *Organizadora*, dado que, en torno a esos fines, se gradúan y planifican todas las acciones educativas.
- *Integradora*, ya que los fines se erigen en ejes aglutinadores de todo el proceso educativo. Pretenden la coherencia y eficacia de toda la tarea educativa al dirigir toda la acción, con cada una de sus fases y pasos, hacia el logro de unos objetivos concretos.
- *Prospectiva*, ya que todo fin anticipa el resultado pretendido, gracias a lo cual se determinan reglas y acciones que sustentan toda la planificación y las acciones concretas dirigidas a la consecución de ese fin previsto.

© NARCEA/UNED

Fines y objetivos

Por razón de eficacia y eficiencia, todo fin debe concretarse en una serie de objetivos. Los fines son las grandes líneas de actuación que van a iluminar constantemente todas nuestras acciones, son los que van a marcar las metas hacia las que nos dirigimos. En cambio, los objetivos se entienden como los propósitos que se pretenden lograr a través de una acción educativa específica, los eslabones que nos conducen de forma clara y coherente a la consecución de ese fin. De aquí la importancia de aportar unos objetivos educativos claramente definidos, coherentes, concretos y secuenciados, ya que la correcta definición de los objetivos aporta la clave del diseño del proceso de enseñanza-aprendizaje eficaz, (García Aretio; Ruiz Corbella y Domínguez Figaredo, 2007) ya que:

- Explicitan y facilitan la decisión de qué enseñar y a qué nivel.
- Facilitan al educador la tarea de traducir a la acción formativa tanto los objetivos, como las competencias que se plantean.
- Ayudan a escoger la metodología más adecuada o a evaluarla. Con el fin de reconducirla durante el proceso, si fuera necesario.
- Facilitan la evaluación y la objetividad en las evaluaciones.
- Son fácilmente entendibles por los educandos, orientando y motivando el aprendizaje autónomo de los participantes.

Sin duda, cuando faltan unos objetivos claramente definidos, entonces falta una base segura para la elección del material adecuado, los contenidos o los métodos de instrucción más idóneos. Por lo que todo profesional debe «(...) saber con claridad qué es lo que tiene que intentar conseguir a través de las actividades que realiza. Tiene que tener como referente algo que pretende alcanzar. Los objetivos deben además ir acompañados por explicaciones sobre cuál es su sentido, por qué están ahí y por qué se formulan de esa manera» (Delval, 1990: 98). Esto es, en definitiva, lo que va a dar sentido y eficacia a toda la tarea educativa, de todos y cada uno de los profesionales de la educación.

2. LA OTRA EDUCACIÓN: EL CURRÍCULUM OCULTO

Ya hemos visto cómo el fin de la educación contribuye a estructurar la experiencia y la identidad de cada uno de los educandos, cómo éste se desglosa en objetivos, procesos de aprendizaje, actividades... para lograr el fin pro-

© NARCEA/UNED

puesto. Ahora bien, también tenemos experiencia de que no siempre alcanzamos el objetivo previsto, o que se obtiene, incluso, un aprendizaje contrario a la meta señalada.

Desde las últimas décadas del pasado siglo se está prestando especial atención a los mensajes que se transmiten de forma no deliberada en la sociedad, en el aula, por el propio educador y en cualquier entorno educativo, como consecuencia de la interacción con los otros y con lo que nos rodea tanto en escenarios formales como no formales. Este ámbito es al que se denomina *currículum oculto*, que recoge esa dimensión formativa que, de ordinario, pasa inadvertida al educador y que puede llegar a sesgar —o apoyar— los esfuerzos de este y que resumimos como ese conjunto de aprendizajes no previstos. Se utilizó este término para referirse a aquellos elementos sobre los que no recae la atención de los educadores, de ahí que se denominen como «ocultos».

El currículum oculto presenta una especial fuerza educativa porque actúa sobre el plano afectivo de cada educando, y a través de él se aprenden valores, ideas, actitudes, destrezas, etc. cercanas, apetecidas y significativas para ese sujeto. De esto se deduce la importancia de esta parte del currículum y la necesidad de plantear la evaluación tanto de los resultados previstos, propios del currículum manifiesto, como los no previstos u ocultos, analizando, a su vez, si éstos son deseables o no. ¿Cuáles son los indicadores que caracterizan al currículum oculto? Vázquez (1985) los concreta en siete indicadores claves:

1. Su *vaguedad e imprecisión*, ya que no son objetivos claramente identificables y recogen contenidos de todos los ámbitos de interés del individuo.
2. Su *relación de oposición o de complementariedad* respecto al currículum manifiesto, ya que éste puede complementar los fines propuestos o, al contrario, aportar elementos de aprendizaje contrarios a lo que se pretende enseñar en él.
3. Su mayor *carga afectiva*, ya que su fuerza reside en que se aprende aquello que nos interesa, o procede de alguien o algo que está positivamente relacionado con ese educando. En suma, se fundamenta en el tipo de interrelación —positiva o negativa— que se mantiene con los demás.
4. Su *no intencionalidad expresa*, ya que no tiene previsto el logro de ese aprendizaje, por ejemplo, el objetivo de la lectura de una novela o de una película es disfrutar de un tiempo de ocio, aunque también se aprende a través de ellas una serie de contenidos no expresos (lenguaje, expresión escrita, conocimientos históricos, científicos, culturales, valores, etc.).

© NARCEA/UNED

5. *Su mayor cercanía con la realidad del educando,* ya que son contenidos que proceden de su ámbito cotidiano y de sus intereses.
6. Su *mayor capacidad de aceptación* por parte del educando, y, por ello, su más fácil y rápida asimilación, ya que al ser algo cercano, propio de su cotidianeidad, el interés por aprenderlo es mayor. Estamos hablando de aprendizajes realmente significativos para cada sujeto.
7. Su *contenido* está compuesto por conocimientos, valores, actitudes, destrezas, ideas, normas, comportamientos, etc., cotidianos. Es decir, todo tipo de conocimientos, conceptuales, procedimentales y actitudinales, que aparecen habitualmente en la interrelación con los otros.

Ahora bien, ¿dónde se presenta el currículum oculto? Lógicamente se muestra en los escenarios cotidianos del educando, es decir, todo lo que puede aprender a través de lo que vive, ve, oye... en su familia, en la escuela, en los medios de comunicación, en la calle, con sus amigos, etc. Así, podemos comprender que a mayor proximidad afectiva positiva con el educando, mayor influencia de aprendizaje, por lo que también entendemos que aprendemos antes lo que procede de una persona o ámbito al que se quiere o se admira, que de otro contexto alejado de nuestros intereses y realidades.

Una vez que se determinan los aspectos concretos que configuran ese currículum oculto, debemos analizar si éstos son deseables o no con el fin de potenciarlos e incluirlos en la práctica educativa si son positivos, y neutralizarlos o rechazarlos si comprobamos que son componentes negativos. Siempre con la idea de que conozcamos realmente cuáles son los contenidos de aprendizaje reales en los que está inmersa esa persona, de tal forma que se puedan incorporar a la planificación de la acción educadora, o simplemente puedan ser controlados y evaluados.

En definitiva, la relevancia del currículum oculto estriba en que, como profesionales de la educación, debemos ser conscientes de que no podemos dejar al azar la educación, ni a la ausencia de control, ni a la no intencionalidad, promocionando y fomentando una auténtica actitud crítica y una cultura de la evaluación. En la medida en que se efectúe una actividad intencionada, se generará un mayor nivel de madurez, pues sabremos a dónde queremos llegar y actuaremos de forma coherente para su logro.

3. LA EDUCACIÓN, QUEHACER DE VALORES

Gracias a la educación cada sujeto desarrolla cada una de sus capacidades de acuerdo a su proyecto vital. Lógicamente estamos ante un proceso que pre-

© NARCEA / UNED

tende siempre la mejora, la optimización de las cualidades que se poseen, la apropiación de un bien que le ayudará a ser más, a abrir nuevas posibilidades. En este sentido, la educación implica necesariamente transmisión de valores, al aportar éstos perfección. Es un quehacer de valores, ya que a través de la educación se desarrollan e inculcan éstos, sencillamente porque toda perfección conlleva un bien, y los valores son bienes.

Además, al ser la educación un proceso perfectivo, potencia y desarrolla la inclusión de una serie determinada de valores para llegar así al grado de perfección propio del hombre que se quiere formar. «(...) pretende humanizar al hombre, desplegar sus virtualidades dormidas, hacerle ser todo lo que puede y debe ser. La educación pretende alumbrar en cada persona una lograda personalidad; sencillamente hacer al hombre más valioso. O no valdría la pena que nos pusiéramos a educar» (Marín Ibáñez, 1993: 16). A la vez, por medio de la educación estamos aportando los ideales, la metas... en las que cada uno va a guiar su vida, en las que se va a basar su proyecto de vida, que fundamentarán y darán coherencia y sentido a su conducta. En este sentido, el descubrimiento de los valores será el punto de referencia esencial de su futuro.

Ahora bien, por medio de la educación no sólo se ayuda a descubrir valores, sino a establecer la propia jerarquía, porque lo realmente importante es la disposición jerárquica de éstos. Gracias a ello, cada individuo es capaz de orientar su conducta hacia aquello que valora y se relaciona con el entorno de las cosas y de los demás seres humanos para encontrar el valor de que son capaces. Y es la educación la que potencia al hombre en esa búsqueda, al ayudarle a encontrar el esquema u orden de actuación en que ha de basarse, para perfeccionarse y mejorarse a sí mismo, así como relacionarse positivamente con el mundo. En definitiva,

educar es enseñar a vivir, por lo que necesariamente va a exigir transmitir aquello que es valioso para cada educando, ayudarle a pasar del ser al deber ser, de la hominización a la humanización.

Al precisar que una acción ha sido educativa, estamos afirmando que ésta conlleva valores, ya sea de forma explícita o implícita. Éstos están presentes en todo el proceso educativo, y en todos los elementos que lo constituyen. Para analizar esta presencia es preciso atender al *quién, qué, cómo* y *para qué* de la educación:

© NARCEA / UNED

- *Quién*, al ser cada persona el sujeto de su proceso perfectivo. Al formarse cada ser humano va integrando valores determinando, de esta forma, su modo de ser y de proyectar su vida, convirtiéndose, así, en el único que da sentido y valor a toda esta actividad.
- *Qué*, porque todo contenido de la educación transmite valores en cuanto medio para formar al educando. Los contenidos son el elemento clave de toda propuesta educativa, y fundamento de su calidad.
- *Cómo*, ya que los contenidos, la metodología, los recursos, etc., en los que nos apoyemos van a determinar la integración de unos valores u otros.
- *Para qué*, ya que la propuesta de la finalidad es la clave para entender y dirigir toda la acción educativa, único medio que dará coherencia y sentido a esa actividad. La concreción de los fines de la educación conlleva, lógicamente, la propuesta de valores. Además de que todo fin educativo, si realmente es perfectivo, pretenderá el logro de éstos.

Por otro lado, no podemos perder de vista que los valores no se imponen, se muestran. Se transmiten dentro de un clima de libertad, al ser este aprendizaje de valores algo que cada uno debe realizar por sí mismo. Sin duda, el entorno y el ambiente son condicionantes a la hora de establecer la propia jerarquía, pues cada cultura, cada comunidad, posee, acepta y transmite, como es lógico, una serie de valores. Sin embargo, esto no quita para que sea cada individuo el que deba asumirlos o rechazarlos, a la vez que los va dotando de su acento personal.

4. ¿QUÉ ES UN VALOR?

Clarificación de este concepto

A la hora de tratar de definir qué es un valor, la tarea no resulta sencilla. No existe unanimidad de criterios para definirlos, ni para estudiarlos. Estamos ante un concepto multidimensional, en el que precisamente la riqueza que lo compone es la que dificulta su clarificación, junto con las diferentes posturas desde las que se ha abordado su estudio.

Ahora bien, a pesar de esta dificultad inicial, podemos precisar que *los valores son algo natural, propio de todo ser y propio de cada persona*: cada ser posee valores y, por otro lado, en cada instante estamos valorando, preferimos una cosa, una conducta... sobre otra. Es aquello que nos perfecciona, lo que dota

© NARCEA/UNED

de valía a otros seres y sus acciones, y a las cosas que nos rodean. Por ello, como punto de partida, podemos concretar que valor es lo que:

— No nos deja indiferentes.
— Responde a nuestras necesidades.
— Destaca por su perfección o dignidad.
— Rompe nuestra indiferencia y nos mueve a obrar.

En este sentido, podemos afirmar que los valores son:

— Proyectos ideales, en cuanto que son apreciados, deseados y buscados.
— Opciones, que la voluntad busca y elige.
— Creencias, que se integran en la estructura del conocimiento dándole un sentido.
— Patrones, que guían la conducta y decisiones de todo ser humano.
— Características de toda acción humana, que mueven a la conducta, orientan la vida y marcan la personalidad.

Así, los valores vienen a ser como el motor o el impulso permanente que dinamiza y orienta los comportamientos y la conducta, configurándose en auténticas fuentes de orientación y motivación. Están en la base de las necesidades de todo hombre, de ahí que toda acción humana los lleve implícitos, exija la concreción de valores en función de lo que el hombre es, a la vez de lo que proyecta ser. En suma, entendemos valor como «(...) toda perfección real o ideal, existente o posible, que rompe nuestra indiferencia y provoca nuestra estimación, porque responde a nuestras tendencias y necesidades» (Marín Ibáñez, 1989: 172).

Por otro lado, también debemos diferenciar entre lo que es un valor (ideales, patrones, creencias...) y el acto de valorar (dirigen la conducta, marcan la personalidad de cada uno). Otro elemento al que debemos hacer referencia es el referido a las cualidades de los valores, de los que destacamos tres: la *polaridad*, la *infinitud* y la *jerarquía*.

- La *polaridad*, ya que todo valor presenta un antivalor. Cobra su mayor sentido y fuerza en la medida en que existe su contrario. Elegimos porque encontramos elementos valiosos, porque nos damos cuenta de su carencia cuando no los tenemos. Así, por ejemplo, la salud frente a la enfermedad, la verdad frente al error y la mentira, la tolerancia frente a la intolerancia, etc. Con ello, vamos comprobando cuales son los rasgos

© NARCEA/UNED

que perfeccionan al hombre y su relación con los otros y con el entorno que le rodea. Qué es lo que le ayuda a perfeccionarse como ser humano, a humanizarse y qué es lo que le destruye.

- La *infinitud*, ya que ningún valor se agota en un solo elemento, en una acción, en una obra o en una única forma de expresarlo. Es un horizonte siempre abierto de una infinita riqueza, que hace que todo valor pueda ser interpretado, pueda ser concretado desde múltiples facetas, lo que le enriquece. Conlleva, lógicamente, rasgos que lo identifican como tal valor, pero en cada acción, en cada ser se concreta en perfiles diferentes, lo que le aporta una enorme riqueza de contenido a cada uno de ellos, una multidimensionalidad que hace que ningún valor se agote en una sola y única realidad, son inabarcables. Esta multiplicidad de concreciones de un valor a lo largo de la historia es justamente lo que les aporta su mayor riqueza. A la vez que podemos analizar cada situación, cada ser, cada persona... y reflexionar si están más o menos cercanos a la perfección de ese valor que han elegido.

Esta dimensión poliédrica de los valores aporta que cada generación, cada cultura, etc., es capaz de dar un nuevo enfoque, una nueva vertiente a la interpretación y modo de concreción de un valor, de tal manera que va enriqueciéndose y ampliando el contenido del mismo.

En este sentido, resulta lógico que educar sea ampliar el ámbito valoral, hacer que el mundo y la propia vida se hagan progresivamente más valiosos, en un impulso constante para trascender lo vigente y en la que estos valores siempre se dispondrán de forma jerarquizada. En efecto, toda propuesta de valores supone una *jerarquización* de los mismos, supone preferir unos sobre otros. Dada la relevancia de esta cualidad, lo desarrollamos en el punto siguiente.

La necesaria jerarquía de valores

Resulta evidente que estamos continuamente prefiriendo unas cosas sobre otras. La actitud valorativa es una constante humana, y al analizar aquello que preferimos, o lo que han elegido y rechazado otras personas, otras culturas y pueblos, podemos determinar cuáles han sido sus ideales, si hay una unidad entre ellos y si ha habido coherencia en su comportamiento. Pero también somos conscientes de que no todas las culturas, ni todos los proyectos de vida valen lo mismo.

Por otro lado, todos somos conscientes de que intentar concretar todos los valores que existen, los que podemos encontrar y valorar así como las dife-

© NARCEA / UNED

rentes interpretaciones de los que han sido objeto a lo largo de la historia, o de los que podrían ser objeto en un futuro, es una tarea imposible. No obstante, nadie pone en duda que todo ser humano, con independencia de las coordenadas espacio-temporales, es un ser vivo, en proceso de realización personal, que vive en sociedades reguladas por unas normas, busca comprender la realidad que le rodea, se relaciona con los demás y se interroga sobre el sentido de su vida. Y que lleva a cabo necesariamente, de forma consciente o inconsciente, una jerarquización de valores materiales, vitales, sociales, éticos, intelectuales, estéticos, trascendentes... que dan sentido a su conducta (Escámez, 1986). Resulta difícil establecer cuál debe ser la jerarquización de valores modelo para el ser humano, pero puede servirnos la siguiente propuesta que plasmamos en el cuadro que sigue, como referencia para comprender este tema. Esta clasificación parte de las dimensiones básicas propias de todo ser humano, lo que la avala.

Lógicamente, y a pesar de esta aportación, ésta no agota, ni mucho menos, la propuesta de valores. Son ilimitadamente múltiples, poliédricos, ya que responden a la situación y preferencias de cada individuo, cultura, sociedad... y esta riqueza y multiplicidad no tiene por qué plantearse como excluyentes unos de otros. Sin embargo, sabemos que «el orden preferencial es consustancial a los valores. No todos valen igual» (Marín Ibáñez, 1993: 45). Por ello, no podemos dejar de establecer una jerarquía entre ellos, ordenarlos de acuerdo a nuestras preferencias e ideales, anteponerlos o posponerlos en caso de conflicto.

Lógicamente, no todos los valores son compatibles, ni tienen el mismo grado de «valor». Serán más valiosos en la medida en que perfeccionen en mayor grado al ser humano, precisamente en lo más específico de su ser. Lo usual es la aceptación de la jerarquía de valores establecida por cada grupo o por cada sociedad, de tal manera que estamos ante un factor fundamental para la integración de cada individuo en su grupo, sin olvidar que también ésta es relativa, ya que los mismos conciudadanos no comparten los valores comunes con la misma intensidad.

Por otro lado, aunque reconozcamos lo deseable de la existencia de una escala ideal de valores, de acuerdo a la propia estructura de la persona y de las necesidades que debe satisfacer, no existe, lógicamente, una escala única válida para todos y en todos los tiempos. Cada cultura, cada pueblo, cada persona debe ir elaborando la suya propia. A partir de ella podemos comprender el sentido que da a su existencia y que intenta plasmar en sus actuaciones, a la vez que analizar su mayor o menor grado de madurez. En todo caso, en cualquier propuesta de valores, lo realmente importante es que cada uno sea capaz por sí mismo de establecer su propia jerarquía.

© NARCEA/UNED

DIMENSIÓN HUMANA	VALORES	DESCRIPTORES	
De supervivencia	*Técnicos*	– economía de medios – eficacia en el trabajo – perfeccionamiento de destrezas	
	Vitales	– respeto a la vida – desarrollo facultades físicas – equilibrio psicofísico	
Cultural	*Estéticos*	– contemplación de la naturaleza – goce ante las creaciones humanas – búsqueda de perfección en toda obra	
	Intelectuales	– compromiso con la verdad – sentido crítico – desarrollo de destrezas intelectuales	
	Éticos	Individual	– sentido del deber – conquista de la libertad – proyecto de vida – responsabilidad
		Social	– diálogo – respeto – amistad – generosidad – justicia
Trascendental	*Cosmovisión*	– integración unitaria del contorno – coherencia de vida – flexibilidad	
	Religión	– sentido de la vida	

De este modo cada ser humano construye su propia jerarquía, referencia constante para su actuar, gracias a la cual será capaz de ordenar los valores conforme al rango de cada uno, descubrir cuál es el papel que ha de jugar cada uno de ellos en la estructura de su propia vida (López-Quintás, 2000). En este sentido, a través de los valores y, en concreto, de la jerarquía que haya determinado, podemos entender a cada individuo, a cada generación, a cada pueblo, a cada momento histórico... Analizando los valores que imperan en una sociedad, podemos comprobar a qué se da más importancia, qué necesidades se están cubriendo y cuáles se dejan en un segundo plano, o se ignoran, con las consecuencias que todo esto conlleva.

© NARCEA/UNED

Debemos insistir que no existen distintos tipos de valores, sino formas de valorar, y diferentes jerarquías. Además, no experimentamos nunca un valor solo, aislado, sino dentro de una pluralidad en la que las interacciones son constantes y dinámicas. Unos se van engarzando en otros, en una relación constante que aporta riqueza y multiplicidad a esa propuesta axiológica.

Ahora bien, el principal problema con el que nos enfrentamos en la actualidad estriba en la disparidad tan enorme de escalas axiológicas que se están dando entre los diferentes escenarios en los que nos movemos (familia, centro educativo, medios de comunicación...), además de la confusa interpretación que hoy en día existe en torno a cada valor. Todo ello es especialmente preocupante cara a los niños y los adolescentes, pues les lleva a una confusión de valores tanto en orden a la interpretación, como a la disposición jerárquica de los mismos.

Por último, no podemos olvidar que la educación en valores comprende una función socializadora, de integración de la persona en la sociedad respondiendo a un proyecto social, y una función personalizadora, de desarrollo de la personalidad y de autonomía al establecer la propia jerarquía de valores, ya que en cada situación cada una actúa en orden a unas preferencias, a un orden de sus valores, es decir, defiende una jerarquía gracias a la cual se comporta. Esta jerarquía deberá ser personal y estará elaborada apoyándose en sus ideales de conducta y en sus preferencias. De esta manera cada uno realiza el esfuerzo de elegir y desarrollar los valores necesarios para alcanzar su propia madurez e integrarse en la comunidad en la que vive de forma activa y responsable.

Por otra parte, también podemos afirmar la existencia de unos valores mínimos para todos. Valores que no están sujetos al consenso, aunque sí al diálogo, pues con la aportación de todos los miembros de las diferentes culturas y grupos sociales los vamos enriqueciendo. Valores que sustentan y posibilitan toda convivencia: libertad, respeto, igualdad, solidaridad, justicia... son algunos de ellos, sin los cuales la vida no sería posible. Y es tarea ineludible de la familia y de la escuela, en primer lugar, y de todo educador en cualquier ámbito de convivencia, colaborar en la formación en estos valores: en definitiva, educar para una auténtica ciudadanía.

Se trata de educar para lograr una vida humana digna basada en un estilo ético propio, en unos hábitos democráticos necesarios para toda convivencia pluralista y en unos valores mínimos sin los cuales no se podría asentar ninguna democracia, sin perder de vista en ningún momento que «la educación entendida en sentido pleno pretende llevar a su plenitud al sujeto, desplegar equilibradamente sus energías, hacerle capaz de actuar eficazmente en el medio natural y social, y esto implica que debe contemplar la totalidad de los valores» (Marín Ibáñez, 1993: 108).

© NARCEA / UNED

Aproximación a las teorías sobre el valor

Ningún ser, ni actuación del hombre nos resultan indiferentes, tanto unos como otras presentan algo que les hace ser mejores o peores, atractivos o repulsivos, verdaderos o falsos... lo que nos lleva a preferir unos sobre otros. Cada ser, cada acción vale. Así afirmamos que los valores son reales y su existencia es, precisamente, un componente esencial de la realidad. En cada ser, en cada actuación se manifiestan valores, pero de forma temporal, contingente. En cambio, el valor en sí es absoluto, objetivo, necesario, intemporal. Cada valor se concreta en manifestaciones temporales determinadas, pero no con ello agotamos ese valor, tal como señalábamos cuando hablamos de las cualidades de los valores. La propia dinamicidad de la realidad nos muestra cómo una cosa puede manifestar, en cada instante, multitud de posibilidades.

Esto nos conduce a uno de los grandes problemas de la axiología, al no encontrar un modo unánime a la hora de interpretar los valores. «¿Tienen valor las cosas porque las deseamos o las deseamos porque tienen valor? ¿Es el deseo, el agrado o el interés lo que confiere valor a una cosa o, por el contrario, sentimos tales preferencias debido a que dichos objetos poseen un valor que es previo y ajeno a nuestras reacciones psicológicas u orgánicas?» (Frondizi, 1977: 26). Al hilo de estas cuestiones tienen sentido las teorías axiológicas que intentan responder y comprender la existencia de los valores en toda realidad humana. Todas ellas coinciden en que los valores surgen de la relación dinámica del sujeto y del objeto, del ser y del deber ser, de las preferencias y de la dignidad de los valores que nos atraen y que responden a nuestras necesidades. Es una relación de correspondencia específica entre el objeto y el sentimiento de valor (Gervilla, 1988).

El valor germina en la relación entre las necesidades del sujeto, individual o colectivo, y los bienes que pueden satisfacerlas, en una interacción dinámica y múltiple. Lógicamente, es necesario que cada uno estime, aprecie y reconozca ese valor, pero, a la vez, éste reclama una fundamentación objetiva que dé consistencia y contenido al mismo. La objetividad justificará nuestras decisiones, la subjetividad aportará la estima personal a cada valor, lo que dirigirá nuestra conducta de acuerdo a sus preferencias, ideales... La objetividad dotará de contenido a cada elección, a la vez que aportará los elementos precisos que ayudan a comprenderlos como objetos ideales con múltiples matices. La subjetividad aporta esa obligatoriedad a estimar un valor, a hacerlo parte de mi personalidad, rasgo de mis actuaciones. Sin olvidar que los valores están dentro y fuera de nosotros, son como el aire que respiramos, vivimos en ellos. Se encarnan en realidades concretas y se expresan a través de ellas, por lo que resulta fundamental enseñar a descubrir los valores como realidades operativas y claves en la vida de todo ser humano (Ortega; Mínguez y Gil, 1996).

© NARCEA/UNED

5. VALORES Y EDUCACIÓN

El aprendizaje de valores

Toda educación es un quehacer de valores y a través de ella se desarrollan e inculcan éstos sencillamente porque todo proceso perfectivo conlleva la transmisión de valores. Todo diseño educativo potencia y desarrolla una serie axiológica determinada, para llegar así al ideal de persona que se quiere formar. A la vez, gracias a los valores estamos descubriendo a cada educando los ideales, las metas que van a guiar su proyecto vital, que fundamentarán y darán coherencia a su conducta: el descubrimiento de valores será el punto de referencia esencial de su futuro. Pero no sólo se le ayuda a descubrir valores, sino también a establecer la necesaria jerarquización, ya que lo realmente importante no es poseer tal o cual valor, sino la disposición jerárquica de éstos.

Ahora bien, no hay que perder de vista que todos los valores deben ser cultivados de un modo u otro. La educación es la que potencia al hombre en esa búsqueda, le ayuda a encontrar el esquema u orden de actuación en que ha de basarse, perfeccionarse y mejorarse a sí mismo, relacionándose positivamente con el mundo que le rodea. Pero, resulta imprescindible tener claro que:

los valores no se imponen, se deben presentar en un clima de libertad, pues, en definitiva, estamos ante una tarea que cada uno debe realizar por sí mismo.

A la vez, debemos ser conscientes de que el entorno y el ambiente son condicionantes a la hora de establecer la propia jerarquía, ya que cada cultura posee y transmite unos valores determinados, lo que no quita que cada uno deba realizar el esfuerzo de aceptarlos o rechazarlos. Pero, ¿dónde y cómo conocemos los valores?

Básicamente, a través de las *vivencias* propias y de la *información* que recibimos en cualquier escenario de convivencia. Las primeras son el factor principal de aprendizaje, en cambio la información resulta un factor secundario. Las vivencias se refieren a las experiencias que uno tiene a lo largo de la vida, resaltando tanto el contenido de éstas como el clima afectivo en el que se llevan a cabo. La información pretende aportar los conocimientos necesarios para dar contenido a aquello que vivimos, saber explicar el porqué y el para qué de cada valor, otorgándoles un significado y sentido propio.

© NARCEA / UNED

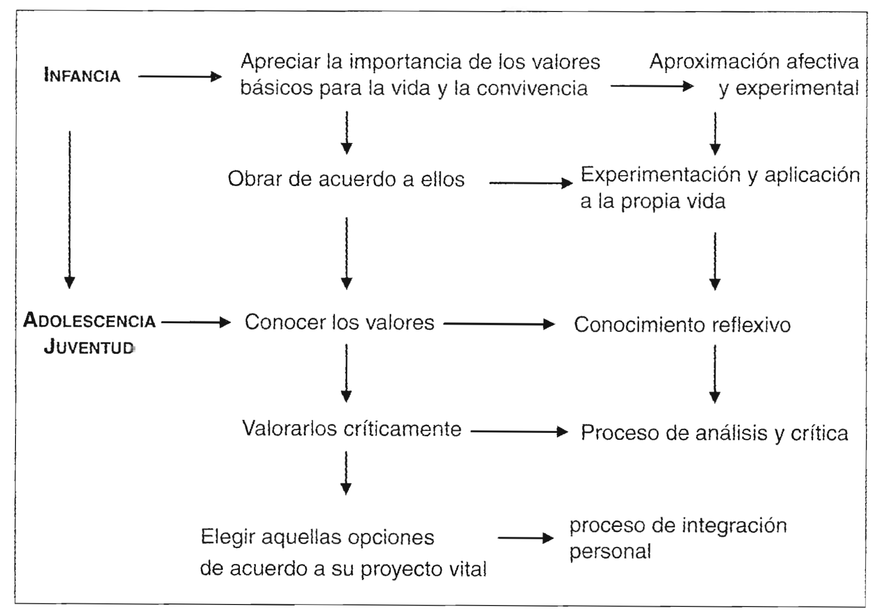
Los valores se aprenden y en cada uno de nosotros permanecerán arraigados aquellos que hemos vivido como valiosos, antes que muchos de los conocimientos que nos han transmitido. De ahí la necesidad de dotarles de contenido y de significado, con el fin de que cada uno sea capaz de escoger sus propios valores que, en definitiva, es enseñar a ser autónomos. ¿Cómo?:

- Ofreciendo la información necesaria y suficiente.
- Procurando y suscitando el reconocimiento, estimación y significatividad de esos valores.
- Fomentando la actividad, aplicación y expresión de ese valor.
- Logrando la creación y el acento personal y original de cada uno con respecto a cada valor.

Estamos ante un juego permanente en el que se conjugan constantemente la dimensión afectiva y cognoscitiva de cada educando. Afectiva en la medida en que cada uno debe apreciar, valorar, inclinarse, sentirse atraído por ese valor, a la vez que sabe fundamentar el contenido del mismo, comprender y explicar su importancia para él mismo y las relaciones que mantiene con su entorno.

De forma gráfica, el aprendizaje de valores atiende los siguientes pasos básicos, en los que se parte de la observación de los valores, gracias a lo cual se aprecian, se entienden como algo bueno para cada uno. A partir de esta aceptación positiva de los valores, se comienza a obrar de acuerdo a éstos, incorporándolos en su conducta. Lógicamente no es suficiente el que cada niño experimente a través de su conducta los valores; será necesario que empiece a conocer el contenido y significado de éstos, el porqué y para qué de cada uno de los valores y lo que comporta a su vida. Este conocimiento reflexivo conlleva la posibilidad de valorarlos críticamente y, a partir de esta valoración, cada uno será capaz de elegir aquellos valores que considera más valiosos, adecuándolos de forma personal a su propio modo de ser y de actuar. La educación en valores siempre debe estar fundamentada en la práctica, en un clima y con unas relaciones educativas coherentes con ellos, ejemplificadoras de su expresión. Y podremos afirmar que se han aprendido en la medida en que cada sujeto sea capaz de manifestarlo en acciones concretas de su conducta, sea capaz de comportarse de acuerdo a los valores que libremente ha escogido y los ha hecho suyos. Es decir, «aprender un valor significa que se es capaz de regular el propio comportamiento de acuerdo con el principio normativo que dicho valor estipula» (Bolívar, 1995: 96).

© NARCEA/UNED



(Cfr. González Lucini, 1993)

Estrategias para educar en valores

Lógicamente, a la hora de transmitir los valores, el educador no debe caer ni en el adoctrinamiento, dando por válido únicamente lo propio, ni en el neutralismo, planteándose no transmitir ningún valor, ni pretender una instrucción aséptica, pues ninguna de las dos vertientes lleva a la formación de la persona, ni son posibles. Queramos o no, estamos continuamente transmitiendo valores, ya que, de una forma u otra, estamos mostrando nuestra propia forma de ser y actuar. Si no somos conscientes de ello, estaríamos dejando la formación en valores dentro del ámbito del currículum oculto, con todo el riesgo que esto conlleva.

¿Cuáles son las estrategias para educar en valores? La primera es, sin duda, el *ejemplo*. Dependiendo de la cercanía y proximidad afectiva entre educador y educando, se aceptarán o no los valores que aquel presente. Las normas, el juego, la narración de cuentos, las técnicas de dinámica de grupos, etc., son estrategias que tradicionalmente también se han utilizado para la formación axiológica. Sin embargo, no podemos perder de vista que, sean

© NARCEA / UNED

unas estrategias u otras, éstas siempre deben atender a las siguientes condiciones:

- Desarrollarse dentro de una metodología que facilite situaciones en las que cada educando se enfrente a esos valores.
- Llevarse a cabo en un clima abierto, dialogante que favorezca esas experiencias y la reflexión sobre las mismas.
- La enseñanza de cualquier valor depende estrechamente del estilo y forma de ser de cada educador. Cada uno tiene su propia forma de entenderlo, ya sea de forma explícita o no, y su manera de llevarlo a cabo, por lo que el educador debe ser consciente de ello.
- Favorecer la participación activa de los alumnos, con el fin de promover la toma de decisiones, la reflexión, la responsabilidad, etc.

Ahora bien, también podemos plantear estrategias concretas para inculcar valores, de acuerdo a las diferentes situaciones y espacios educativos. Existen múltiples propuestas adecuadas a cada edad y a los diversos entornos educativos: aprendizaje colaborativo, animación a la lectura, técnicas participativas, etc.

La evaluación de valores

En pocas ocasiones se plantea la evaluación de los valores, siendo ésta decisiva, como en toda propuesta educativa, ya que lo que no se evalúa, deja de tener importancia, se va difuminando y acaba dejándose al azar. Es una realidad que es difícil la evaluación de valores, pero esto no quita el que sea fundamental reflexionar sobre ello, llevar a cabo algún tipo de estimación, ya que éstos son el contenido esencial y real que consolida la personalidad de cada individuo. Lógicamente la evaluación en este ámbito debe servir de instrumento para orientar acerca del modo más adecuado para aprender valores, proporcionar información sobre cómo se están aprendiendo con el fin de reforzar los aspectos que se han de tener en cuenta, o detectar aquellos elementos negativos o insuficientes que se desprende de todo ese proceso educativo. Para ello debemos saber cuál es el contenido, el tipo de aprendizaje y los criterios de evaluación de los valores.

¿Cómo llevar a cabo este tipo de evaluación? Fundamentalmente a través de la observación (pautas de observación, escalas...), de la interacción con los

© NARCEA / UNED

educandos (cuestionarios, entrevistas, análisis de trabajos escritos, creativos...). A la vez que, dado el carácter esencialmente subjetivo de este tipo de contenidos, es fundamental llevar a cabo esta evaluación contrastando los datos obtenidos con otros educadores, de modo que pueda analizarse el comportamiento en diferentes espacios de convivencia. Tampoco podemos perder de vista que los valores poseen un ritmo de aprendizaje muy diferente al referido a los contenidos cognoscitivos, por lo que su evaluación nunca debe ser un hecho puntual.

6. LA CIUDADANÍA COMO FIN DE LA EDUCACIÓN

La necesaria educación para la ciudadanía

Ya hemos afirmado que toda la tarea educativa se resume en facilitar a toda persona las coordenadas necesarias para afrontar su futuro, por lo que no puede permanecer ajena a los problemas emergentes de la sociedad. Los continuos cambios sociales, las innovaciones tecnológicas, así como las nuevas problemáticas que en todos los órdenes se afrontan, reclaman, lógicamente, nuevas formas de desarrollar la educación, en las que se debe profundizar y a las que ha de saberse dar respuesta.

Vivimos en una sociedad compleja, a la que es necesario acercarse desde diferentes perspectivas y análisis interdisciplinares para intentar interpretarla y comprenderla. Sólo desde este conocimiento se podrá proponer con mayor acierto una formación acorde con sus particularidades, sus necesidades, sus intereses, con unas propuestas de futuro, con garantía de logro. Es decir, en las que cada uno, cada grupo, descubra quien es y quienes son, como personas autónomas, como ciudadanos, como profesionales. Sepan reconocer al otro, clave para que el otro también los reconozca, sepa responder en la sociedad en la que vive de forma autónoma y personal. Sepa ser él mismo y sea capaz de ser un ciudadano que sabe asumir sus deberes para con la sociedad y capaz de participar en ella. Ciudadano responsable del otro lejano, pero con mayor incidencia del otro cercano, verdadera expresión de la capacidad de convivir, de crear un horizonte compartido. Y esto es, en definitiva, educación para la ciudadanía: formar ciudadanos, con todo lo que esto conlleva especialmente en sociedades democráticas, de las que dependerá, sin duda, su futuro, además de la autorrealización de cada una de las personas que las integran. «La educación no puede contentarse con reunir a los individuos haciéndolos suscribir valores comunes

© NARCEA / UNED

forjados en el pasado. Debe responder también a la pregunta: *vivir juntos, ¿con qué finalidad? ¿para hacer qué?* y dar a cada persona la capacidad de participar activamente durante toda la vida en un proyecto de sociedad» (Delors, 1996: 65).

No resulta sencillo abordar el tema de la ciudadanía, ya que desde la última década del pasado siglo se ha hablado profusamente sobre ella desde las más diversas instancias. Lo que está claro es que la ciudadanía no surge de las relaciones naturales de los seres humanos, sino que es una forma «inventada» (Gimeno Sacristán, 2001), gracias a la cual se garantizan las estructuras y redes sociales necesarias para configurar a todo ser humano como individuo y, así, lleve a cabo su existencia. Lo «natural», lo propio es su sociabilidad, su capacidad para relacionarse con los otros y con lo otro, reconociendo que, gracias a esa interrelación, es posible el desarrollo de todas y cada una de las capacidades humanas, se construye la identidad, además de colaborar en el desarrollo del grupo más inmediato en el que vive (Cortina, 1997). A partir de esa interacción con los otros y con el entorno, se crea cada sociedad, es decir, se adecua ese entorno a las necesidades, a los intereses, a las expectativas que configuran cada cultura, cada grupo social, estableciendo, de este modo, las diferentes redes sociales, entre las que cobra especial fuerza la ciudadanía. Una red en la que cada sujeto negocia, selecciona, filtra, asume, modifica y busca también formar al otro, dentro de un proyecto pedagógico de educación ciudadana (Vidal, 2003).

El concepto de «ciudadanía» no es algo nuevo, sino que ha estado presente a lo largo de la historia dotado, en cada época, de diferentes significados. En cada momento histórico se ha planteado la idea de ciudadanía como parte de una evolución que aporta las claves del significado de hoy en día. Concepto ligado a la aparición de los estados modernos, junto con la definición de sus deberes y derechos (Gimeno Sacristán, 2001), que intenta promover una ciudadanía activa, informada y responsable en las culturas democráticas (Consejo de Europa, 2004), como resultado de un esfuerzo social y político sin precedentes.

Sin duda, ser ciudadano responde a un modelo social y político vigente en cada contexto histórico, por lo que estamos ante un término de naturaleza esencialmente abierta, que no puede quedar encerrado en un único significado, lo que conlleva necesariamente a su constante redefinición de acuerdo a cada escenario político (Bárcena, 1999), único espacio en el que cobra todo su sentido. De ahí que ninguna definición de ciudadanía sea definitiva, ya que resultará válida para esa realidad específica en la que surgió y en la que cobra sentido. De ahí también que esté siempre en continua reconstrucción, por lo que resulta absurdo imitar modelos de ciudadanía.

© NARCEA / UNED

Al analizar este concepto, se identifican dos factores clave que definen toda ciudadanía (Bárcena, 1997):

- La dimensión jurídica, en la que se reconoce la pertenencia de cada persona a un estado.
- La capacidad individual como miembro activo de éste.

Si se analiza el estatus legal, que se concede por el hecho de vivir en una determinada nación, se desprende que es un derecho al que se accede por el simple hecho de pertenecer a una comunidad. Lógicamente existen una serie de normas, leyes... que regulan la permanencia en él, es decir, se espera una determinada conducta de cada ciudadano como miembro de ese grupo, sujeto de derechos civiles (libertades individuales), políticos (participación política) y sociales (trabajo, educación, salud, vivienda).

Por el otro lado, no se valoraría realmente la ciudadanía si fuera considerada simplemente como receptora, es decir, un ciudadano al que únicamente se le concede un estatus legal. Esto de entrada es ya mucho, pero no reconoce la capacidad de reclamar esos derechos y de saber actuar coherentemente de acuerdo con los deberes lógicos e inherentes a él.

Esto conlleva que no sólo se es responsable de uno mismo, sino también de los próximos y los no tan cercanos, se es responsable del entorno y de su desarrollo. En definitiva, se es capaz de responder de sí mismo, siendo ésta una de las claves de la ciudadanía. De este modo, se va configurando ese complejo, dinámico e interconexionado entramado de la sociedad. Es la tupida red formada por gran cantidad de actores interaccionando entre sí de múltiples maneras, a distintos niveles organizativos y de acuerdo con leyes más o menos complicadas (López Rupérez, 2001). Por lo que la promoción y defensa de los intereses de la comunidad es un deber que atañe a todos (Ortega y Mínguez, 2001), gracias al cual se afianzan esos derechos ya existentes, a la vez que se abren nuevas posibilidades de acuerdo a la evolución de la sociedad. Se da paso a la ciudadanía activa, de la que cada uno debe hacerse valedor, y en la que la educación tiene un papel decisivo que desarrollar, ya que debe enseñar a cada individuo a actuar como ciudadano que es.

Hacia una educación para la ciudadanía

Desde las más distintas instancias se está insistiendo desde hace años que esta sociedad democrática depende de las cualidades y actitudes de sus ciudadanos, de que quieran y sepan participar activamente, aceptando y

practicando sus derechos y responsabilidades (Consejo de Europa, 2004). Por lo que se impone, necesariamente, en todos los estados democráticos una educación para la ciudadanía en todos los niveles, ya que «(...) no nacemos ciudadanos, aprendemos a serlo, nos hacemos ciudadanos. Más que ser una condición inherente, es un modo de ser y actuar aprendido o adquirido» (Ortega y Mínguez, 2001: 31).

Todo ser humano nace en un contexto, en un escenario determinado. Nace con las disposiciones necesarias para relacionarse con los que y lo que le rodea. Pero no nace sabiendo cómo convivir con ellos, ni cómo comportarse en esa realidad en la que vive. No es tarea sencilla, sino que presenta una serie de exigencias, que hay que ir configurando de forma permanente a lo largo de la vida. Tampoco es una tarea cómoda, ya que exige informarse, aprender, cuestionarse y cuestionar y, sobre todo, participar (Pérez Serrano, 1999).

Sencillamente querer y saber vivir juntos es pues un desafío personal y social, dirigido a construir las reglas que rigen la vida en común, los derechos y las responsabilidades de todos y de cada uno. Significa la capacidad de hacer juntos proyectos comunes para mejorar la vida diaria (UNESCO, 2001). En definitiva, «(...) se refiere, pues, a las cualidades, actitudes, conductas y conocimientos que permiten crear un ámbito cívico apto para que se respeten los particularismos y se compartan valores comunes» (UNESCO, 2005: 1). Pero, con-vivir no es sólo vivir juntos o no hacer daño a nadie. En este caso no tiene por qué haber interrelación entre los diferentes miembros de un grupo.

Convivir exige que cada uno haga su vida sabiendo contar, de alguna forma, con la vida de los demás. Es un compartir la vida con otros, conocer y aceptar ideas y formas de vida diferentes a la de cada uno, sentirse solidario con los otros, lo que conlleva «(...) la toma de conciencia de pertenecer a una comunidad concreta y la voluntad y capacidad para participar activamente en la vida comunitaria» (Ortega y Mínguez, 2001: 31). Por ello, es una relación basada en la comprensión, en el respeto a la dignidad del otro, en el respeto e impulso de los derechos fundamentales, en el ejercicio responsable de la libertad y en la búsqueda del bien común. Esto es lo definitorio para justificar cualquier orden social: cualquier comportamiento social de los ciudadanos está encaminado a construirlo, desenvolverlo, modificarlo, defenderlo...

Evidentemente, convivir exige esfuerzo, superación del individualismo..., pero únicamente a través de su logro cada individuo podrá optar a un desarrollo personal más pleno, a la vez que como grupo alcanzará fines más elevados. Convivir es ante todo compartir: tomar parte en la vida ajena y hacer

© NARCEA/UNED

partícipe al otro de la propia. Implica un esfuerzo importante de la voluntad, junto con:

- Un conocimiento adecuado de uno mismo.
- Un esfuerzo por rectificar aquellos aspectos de la personalidad que dificultan o impiden el trato, y mejorar otros.
- El conocimiento de la realidad, tanto del entorno como de las personas para entender sus problemas (saber ponerse en lugar del otro) y comprenderlos (saber unirse a los problemas e intereses del otro).
- El apoyo de esa relación en el respeto y la estimación, que nos llevarán a la tolerancia y al pluralismo (aceptar de buen grado la diversidad).
- La reflexión sobre cómo mejorar la convivencia y llevarlo a cabo.

Es aquí donde radica la importancia de la convivencia, fundamento y clave para el desarrollo madurativo de cada individuo. Este aprendizaje se realizará, en primer lugar, en los grupos más cercanos, auténticas escuelas de ciudadanía, ya que vivir juntos es un ámbito de aprendizaje que debe ser acometido desde que se nace. Y en esta interacción con la familia, con los iguales, con los más cercanos, se aportan las claves para desenvolverse en cualquier otro grupo. Por lo que familia y escuela se convierten en espacios fundamentales para la educación, en espacios privilegiados para la educación de la ciudadanía, ya que «esta tarea solamente puede llevarse a cabo con plena eficacia si el sistema educativo y la educación no formal cuentan con el compromiso y el apoyo de la familia y de la comunidad respectiva en su concepto más amplio, además de la colaboración activa de otras instituciones preeminentes tales como las correspondientes comunidades espirituales y sus pastores, las empresas y sus órganos de gobierno, la administración pública y los políticos, los medios de comunicación y los periodistas, etc.» (Díez Hochleitner, 2003: 27).

Este es el sentido de que una educación para la convivencia sea la base de la educación para la ciudadanía. Sin este fundamento, difícilmente se podrá consolidar esta formación. Resulta imprescindible enseñar competencias básicas de interrelación con nuestros semejantes en un mundo complejo, y muchas veces confuso, repleto de naciones y culturas. Deberá asentarse en valores sociales, claves para la convivencia: respeto, responsabilidad, lealtad, justicia, tolerancia, participación..., junto con las competencias necesarias que facilitarán la capacidad de escuchar, de dialogar, de participar..., elementos previos a cualquier propuesta de educación para la ciudadanía, que posibilitan que toda vida humana con los otros sea realmente humanizadora (Puig

© NARCEA / UNED

Rovira, 1992). Ahora, también se debe hacer hincapié en que todos estos valores tienen esa clara fundamentación moral, que sin ella toda esta propuesta carecería de fundamento.

La educación tiene mucho que decir, ya que dependiendo de cómo se lleve a cabo, cómo se eduque a cada uno de los individuos que viven en una sociedad, en un grupo..., se le dará unas posibilidades, o no, de participar activamente en esa comunidad e incluso de potenciar un tipo de sociedad u otra.

La ciudadanía y la educación se necesitan y se vivifican recíprocamente, ya que la educación socializa en la medida en que habilita para ser y entenderse como un miembro de una comunidad (Gimeno Sacristán, 2001). La educación se eleva como derecho de carácter fundamental, y un deber, no sólo porque de ella dependa la dignificación humana, sino porque «estar o no educado, ser o no instruido, se convierte hoy en la llave que permite el ejercicio efectivo y real de una ciudadanía democrática (...)» (Gimeno Sacristán, 2001: 158).

© NARCEA / UNED

Capítulo 10

Acción educativa - Acción pedagógica

A lo largo de los capítulos anteriores hemos tratado ya en varias ocasiones cómo el ser humano no es capaz de resolver su vida apoyándose únicamente en una maduración biológica. Todas y cada una de las dimensiones humanas deben ser desarrolladas y, por ello, debe aprender las pautas de comportamiento adecuadas para resolver las diferentes situaciones y problemas a los que deberá enfrentarse irremediablemente, a la vez que desenvuelve sus propias capacidades.

En este sentido comprobamos que el hombre es un ser que únicamente se completa en la acción: se hace y se resuelve, día a día, a lo largo de su vida. El ser humano está continuamente actuando con la intención de lograr cotas más altas de desarrollo. Es decir, cada persona se resuelve en la acción, ya que debe elegir, decidir, hacer y actuar. «El hombre es un ser viviente esencialmente activo. (...) De este modo, no se apunta solamente al hecho obvio de que el hombre se mueve —como las demás cosas del universo— y tiene en sí mismo el origen de su movimiento —como los demás seres vivos—. No es sólo que el hombre actúe. El hombre es activo: (...)» (Naval, 1997: 19). O, como señala Cruz (1995), lo que hay es acción.

La persona necesariamente actúa, y lo hace de acuerdo con lo que es y de acuerdo a un deseo, unos motivos... en suma, sobre la base de una intención, una necesidad, un interés, etc. De este modo, cada acción va revirtiendo en el propio individuo configurándolo, conformándolo, de tal forma que lleva a cabo acciones voluntarias, basadas en un proyecto decidido por cada actor, simplemente porque se ha propuesto unas metas, y de acuerdo a éstas pone en marcha determinados procesos (Touriñán, 1984).

De ahí que al estudiar la educación sea necesario conocer, en primer lugar, las acciones humanas, es decir, las acciones no por sí mismas, sino relaciona-

das a cada individuo concreto, que las decide y ejecuta. Nos interesa el individuo como ser humano partícipe de una naturaleza común, pero nos interesa más como sujeto individual que actúa y que va conformándose como sujeto único e irrepetible que interactúa con otros en la construcción de su sociedad y, lógicamente, que desarrolla sus propias posibilidades. Y es en este punto donde cobra sentido la educación como acción optimizadora de todo ser humano y la Pedagogía como reflexión de esa práctica educativa.

1. LA EDUCACIÓN COMO ACCIÓN HUMANA

La acción humana

Todo ser humano se mantiene en una actividad constante y constitutiva. Es decir, cada individuo se ve suscitado constantemente por todo lo que le rodea —influencias tanto externas como internas— a la acción. Y a través de esta actividad cada persona va evolucionando, va modificando su modo de actuar, de ver la realidad, de comprender la vida, etc., que no es otra cosa que desarrollar su propia biografía. «Lo que hay de vida (...) es que las acciones se han ejecutado, las decisiones se han tomado (...). Ejecución, decisión, aceptación son las tres dimensiones de la autoposesión: expresan lo que es la sustantividad en su triple carácter unitario: agente, autor y actor de la vida. Y esa unidad es lo que hay de vida en el argumento de la vida» (Zubiri, 1986: 589). A partir de esta idea entendemos que *toda acción humana está compuesta por todos aquellos procesos racionales y libres que generan cambios y que son producidos a partir de la intervención de un agente* (Touriñán, 1984). Por lo que cada acción humana siempre se caracteriza (García López, 1986) porque:

- Gracias a ella se sufre un cambio, una modificación, se causa un efecto.
- Supone siempre la existencia de agentes que influyen o inciden sobre ella.
- Implica siempre una relación, comunicación.
- Está orientada al logro de unos objetivos.

Todos estos presupuestos serán decisivos a la hora de abordar, comprender y aplicar la educación.

Como resulta lógico, las acciones humanas pueden ser de muchos tipos, pero si destacamos su significación de humanas es porque éstas se llevan a

© NARCEA/UNED

cabo por sujetos racionales y libres que han decidido la ejecución de ese proceso. Por eso mismo resulta lógico que toda acción humana sea objeto de la educación y que se entienda la tarea educativa como acción, en el sentido de que exige una interferencia consciente y voluntaria de uno o varios agentes en el normal decurso de los hechos educativos (Escámez, 1998).

Actuar es tomar la iniciativa, comenzar, conducir, dar lugar a que algo nuevo comience. La acción consiste en ejercer facultades, poner en ejecución, pasar del proyecto a la realización. A través de la acción se interfiere consciente y voluntariamente en el decurso normal de las cosas condicionando su transcurrir. Tiene un significado de la acción como proceso, a la vez que resultado de esa misma acción. Sin duda, una vida sin acción no puede considerarse vida humana (Arendt, 1993), ya que cada persona se construye a lo largo de sus acciones, a la vez que cada acción expresa lo que es y pretende ser cada persona.

La educación como acción humana

En este sentido, *la educación es*, primordialmente, *una acción realizable, una tarea que siempre está siendo hecha o por hacer* (Peters, 1969). Escámez (1998) explica que toda acción educativa es una interferencia consciente y voluntaria de uno o varios agentes en el normal transcurso de los hechos educativos, que sin esa interferencia habrían seguido un camino distinto del que a causa de ella han seguido.

Lógicamente también podemos conocer *la educación como acción realizada*, como algo ya hecho. Esto nos interesa, lógicamente, como conocimiento teórico para comprender y explicar mejor ya sea la propia naturaleza universal del ser humano, el desarrollo de la humanidad y de las diferentes culturas, o a un sujeto concreto para proponerle las acciones posteriores más adecuadas para él. Ahora bien, lo que realmente nos interesa como educadores es *la acción realizable*, es la educación de cada uno de los individuos singulares, es la educación como práctica que puede ser dirigida y ordenada perfectivamente. Sin olvidarnos de que toda acción del educador «(...) exige respetar la condición de agente en el educando. La acción del educador debe dar lugar a una acción del educando y no sólo a un acontecimiento» (Touriñán, 1984: 95).

Debemos también resaltar que *no toda acción humana es educativa*. Para ser considerada como tal, debe poseer unas características determinadas y ser realizada de un modo preciso (Peters, 1969) que, básicamente, se refiere a que sea llevada a cabo de modo libre, con intencionalidad educativa, y que esté dirigida a la perfección de la naturaleza humana. En definitiva, toda aquella ac-

© NARCEA / UNED

ción que contribuye al perfeccionamiento, al pleno desarrollo de posibilidades de quien las realiza. «Creemos que la acción educativa ha de caracterizarse tanto por la intencionalidad del input como por el conocimiento del "efecto", que habrá de ser también "educativo". Sólo así podremos hablar de acción, es decir, habremos llevado a cabo una acción educativa sólo cuando el efecto producido coincida con el previsto, aunque admitamos que el efecto educativo puede ser causado por acciones educativas u otro tipo de acciones» (García López, 1986: 67).

Es la naturaleza humana la que hace posible y exige la actividad educativa. Pero esta perfección no está concebida como un modelo ideal inalcanzable de ser humano, sino como un punto constante de partida, ya que cada hombre y/o mujer conlleva un modo particular de planificarse, dependiente del contexto en el que está inmerso. «(...) el proceso educativo examinado en conjunto, aparece como un proceso de cambio, de transformación, que se opera en el hombre, desarrollándole como tal y en relación con el medio sociocultural en el que se desenvuelve» (García López, 1986: 56). Esta perfección que pretendemos se concibe como finalidad a la que tenderá permanentemente cada persona, ya que nunca se alcanzará de forma plena y total.

Toda acción educativa tiene su fin en el encauzamiento de la dimensión *perfectiva* de la acción humana misma, en cuanto que sus efectos deben permanecer en el sujeto que actúa. A la vez que debe presentar una dimensión *integradora e integral*, pues debe involucrar todas las dimensiones del ser humano. Consecuentemente,

la educación se concibe como un conjunto de acciones educativas, en las que cada una de ellas, distinta de las demás al tener un objeto diferente, se dirige a un ámbito determinado, aunque sin perder la idea de unidad: la relación de cada acción con el fin de la educación.

«Si la unidad de la vida humana, manifestación operativa de la unidad personal, consiste en la ordenación de todos los actos concretos al mismo fin, de igual manera, la unidad de la educación consiste en la ordenación de todas las acciones educativas al mismo fin» (Altarejos, 1983: 49). De este modo, la educación se presenta, siguiendo a este mismo autor, como una *actividad teleológica, personal y libre*, cuyo fin es la autorrealización, la madurez de cada ser humano. A la vez que sabemos que este proceso educativo se produce a partir de las «intervenciones/acciones educativas» de persona/s sobre persona/s (intervención directa); y de persona/s sobre situaciones, contextos,

© NARCEA/UNED

objetos... (intervención indirecta) que pretende inducir al educando a configurarse de acuerdo con un modelo que se propone como el mejor (Castillejo, 1987).

Otra dimensión de la acción educativa viene avalada por numerosos autores actuales (Sanvisens,1984; Colom, 1982; Castillejo, 1987; Vázquez, 1994; García Carrasco y García del Dujo, 1996, etc.). Todos ellos definen la acción educativa como aquella *intervención intencional, racional y técnica* que genera aprendizaje. Se encuadra dentro de un modelo científico-tecnológico en el que se identifica toda acción pedagógica como acción tecnológica, de tal modo que «la intervención educativa supone explicar la acción en lenguaje de acciones y no sólo de acontecimientos, por consiguiente, la intervención técnica requiere la instrumentación adecuada de medios para que el educando quiera y haga lo que tiene que hacer para materializar el cambio (...)» (Touriñán, 1984: 96).

Ya hemos mencionado cómo toda persona se revela por medio de sus acciones como un ser unitario. Va revelándose por medio de sus acciones al decidir, elegir y ejecutar éstas. Sin duda, «la explicación de la acción humana debe contar con los deseos, las necesidades y los motivos, pero no porque incuestionablemente sean causas de nuestras acciones, sino porque, como agentes que somos de los cambios, invocamos motivos, atendemos a nuestras necesidades y consideramos nuestros deseos en el momento de decidir un determinado cambio» (Touriñán, 1984: 86). Toda acción humana implica una actuación consciente del hombre en cuanto persona, por lo que todo individuo debe ser capaz de ser *promotor de su actuación* y *agente y actor responsable de sus propias acciones*. Y como promotor de sus acciones todo individuo debe ser capaz de *autodeterminarse, autorrealizarse con un proyecto propio* como alguien singular y único, a partir de procesos de heteroeducación y autoeducación.

Los procesos de *heteroeducación*, son procesos en los que los cambios que se producen en el sujeto son resultado de las acciones que ese sujeto realiza sobre sí mismo, inducido y guiado por los procesos educativos formales, no formales e informales externos a él. Es decir, él no es el único promotor de ese cambio, sino que, básicamente, éste se lleva a cabo porque otro agente —el educador—, por medio de su comunicación, guía y promueve el proceso educativo que debemos seguir. Se trata, en este caso, de cambios generados a partir de las experiencias de otros (Touriñán, 1984). Por ello, la acción pedagógica no puede ser analizada únicamente desde el punto de vista instrumental, olvidándonos de las implicaciones del educador como ser humano que actúa (Gimeno Sacristán, 1998). La acción del educador debe dar lugar a una acción del educando y no sólo a un acontecimiento, originar un verdadero proyecto que el educando quiera hacerlo realidad. «Esto exige que la ac-

© NARCEA/UNED

ción del educador que busca un cambio de estado en el educando: no anule las oportunidades de querer o no querer ese cambio por parte del educando; no anule las oportunidades de elegir no hacer el cambio por parte del educando; y permita que el educando quiera el cambio sin confundirle en su proceso de deliberación» (Touriñán, 1984: 95).

En cambio, en la *autoeducación* se es a la vez agente y actor del cambio y del modo para lograrlo. Sin duda, nos vamos formando en esa continua interacción con lo/s demás, pero sin ese compromiso personal de querer ese cambio, de pretender esa implicación, no se podría hablar realmente de educación, sino, en última instancia, de autoeducación. De aquí se desprende la trascendencia de la educación como ayuda para alcanzar esa meta. El educando tiene que ser siempre agente de los cambios educativos que en sí mismo se producen, ya que la educación es, en definitiva, el proceso de acciones racionales y libres, si no difícilmente las podríamos denominar como educativas. Lo decisivo es el sujeto: es él quien se educa, quien se configura, en interdependencia con las actividades/intervenciones que recibe, pero no simplemente por ellas.

En definitiva, la educación es acción de personas, entre personas y sobre personas, independientemente de que se lleve a cabo de forma directa o indirecta (Gimeno Sacristán, 1998). Y al tratarse de una relación entre personas, estas acciones nunca serán neutras, sino que estarán cargadas de valor dirigiéndose a hacer/hacerse de una determinada manera y no de otra.

Los niveles de la acción educativa

Como en otros ámbitos de actuación del ser humano, en la educación también podemos analizar diferentes niveles de acción. Resulta obvio que no toda conducta implica el mismo grado de deliberación, decisión, voluntariedad, etc. Esto no elimina la dimensión voluntaria y reflexiva de cada uno de esos actos, pero sí que nos presentan diferentes modos de actuación. Lógicamente aquí no consideramos aquellos que se llevan a cabo promovidos por la coacción o la manipulación, en cualquiera de sus fórmulas. Éstos, aunque lograran un resultado eficaz, estarían anulando la propia naturaleza de la acción educativa, ya que «respetar la condición de agente en el educando exige, a fin de no incurrir en coacción, que los cambios educativos se propongan en una situación querida o aceptada por el educando» (Touriñan, 1984: 94).

Si nos centramos en el análisis de los niveles de la acción educativa, en ella diferenciamos: la acción *espontánea*, la acción *reflexiva*, la acción *tecnológica* y la acción *comunicativa*.

© NARCEA / UNED

La *acción espontánea*, una de las formas más usuales de educación, se refiere a aquella intervención que está guiada por el sentido común, los hábitos de los propios agentes y actores, la experiencia, la tradición, las creencias, las teorías implícitas... Se trata de una actuación que no se fundamenta en ninguna reflexión crítica consciente, ni en ninguna fundamentación científica, sino únicamente en lo que es propio de un ámbito cultural, por lo que se transmite de forma no sistemática. En este sentido, la mayoría de modelos y pautas de conducta se enseñan porque es lo asumido por todos, sin llevarse a cabo ninguna reflexión previa sobre la adecuación y eficacia de los mismos. No se da ninguna sistematización ni planificación intencional expresa, sino que, por medio de la observación y de la experiencia, se van asumiendo aprendizajes a partir de los diversos agentes educadores que nos rodean.

Se trata, en definitiva, de un saber hacer que se sostiene por tradición e inculcación de hábitos. Sin duda, gran parte de la educación ha estado sostenida por la acción espontánea y aún, hoy en día, sigue estando plenamente vigente en grandes sectores de la sociedad, simplemente porque «(...) es un conocimiento cuya paciente y lenta acumulación por la experiencia que aporta la acción ensayada una y otra vez le da un cierto grado de eficacia» (Puig, 1991: 41), a la vez que resuelve diferentes problemas y situaciones básicas. Es lo que siempre se ha hecho y lo que siempre ha dado resultado, configurándose de este modo diferentes hábitos educativos. Ahora bien, tampoco resulta extraño encontrar incoherencias y contradicciones entre ellos (Puig, 1991), problemas derivados ante la aplicación sin más de estas estrategias aprendidas.

La *acción reflexiva*, en cambio, «(...) se conduce y regula mediante fórmulas, expresadas claramente gracias al lenguaje, que es posible pensar, criticar y formular, basándonos en el trabajo conjunto de la experiencia y el pensamiento reflexivo» (Puig, 1991: 41). Se reflexiona sobre la propia práctica, sobre el bagaje teórico que nos aportan las diferentes ciencias. En nuestro caso se trata ya de ir construyendo un cuerpo de leyes y de conocimientos a partir de los casos particulares. Es decir, de un modo inductivo, intentar ir extrayendo regularidades para la tarea educativa. Lo esencial en este caso es, por lo tanto, la dimensión reflexiva y crítica que se otorga a la práctica educativa, de tal modo que se potencia la indagación en sus fundamentos, se intentan proponer nuevos medios para lograr una mayor eficacia, etc. Para comprender la educación debemos entenderla como algo dotado de sentido, significado y valor, que se emprende por alguna razón, y que tiene un fin (Gimeno Sacristán, 1998).

La *acción tecnológica*, por su parte, se refiere a «(...) aquella que basándose en la aplicación del mejor conocimiento científico disponible, tiene por obje-

© NARCEA / UNED

tivo la resolución de problemas prácticos, problemas que suelen implicar el control, transformación o creación de cosas» (Puig, 1991: 42). Este tipo de acción está fundamentada en el conocimiento científico, que es el que dará valor a los objetivos propuestos para esa actuación, y el que, además, fundamentará la construcción de las normas y pautas que se organicen para lograr ese objetivo específico. Es decir, no se trata de formular reglas eficaces, sino de saber explicar por qué lo son (Puig, 1991). En esta línea, la educación pretende optimizar las variables que configuran la acción/intervención educativa y que se presentan estructuradas en secuencias de flujos de acciones progresivamente más complejas referidas a un modelo y a un fin (Castillejo, 1987). Se trata de construir, configurar al hombre en base a unas secuencias de acciones previamente establecidas y controladas, de acuerdo a un fin previsto en un proceso de intervención sistemática.

Por último, la *acción comunicativa* que se justifica, en primer lugar, porque educación es comunicación, siendo posible únicamente en el campo de las relaciones humanas. «Donde dos personas se ponen en relación, se transmiten información mutuamente e interactúan produciendo transformaciones y adaptaciones del comportamiento, allí se han puesto en movimiento todos los mecanismos que intervienen en el fenómeno educativo» (García Carrasco, 1983: 48). En segundo lugar, ya que toda acción educativa deberá extenderse hacia el logro del entendimiento, del acuerdo... Es decir, no se trata de formar sin más a una serie de individuos, sino de coordinar consensuadamente los planes respectivos de todos los participantes: «(...) comprometerse en una acción comunicativa supone no perseguir fines prefijados, sino buscar el acuerdo sobre lo valioso» (Puig, 1991: 43). Estriba en los procesos de entendimiento y consenso de los agentes, procesos que necesariamente deben concluir en un saber que sea compartido por todos ellos.

En esta acción comunicativa estamos ante una acción orientada por el entendimiento, reglado por normas establecidas consensualmente, optando así por una nueva forma de racionalidad. Fracasa no porque la propuesta no sea verdadera, sino porque no se ha logrado ese diálogo (Escámez, 1991). Por consiguiente, coordinar la acción individual con lo que el grupo considera valioso resulta esencial. De este modo (Habermas, 1997: 497), «los participantes en la interacción, al entenderse sobre una situación, se mueven en una tradición cultural, de la que hacen uso a la vez que la renuevan; los participantes en la interacción, al coordinar sus acciones a través del reconocimiento intersubjetivo de pretensiones de validez susceptibles de crítica, se apoyan en pertenencias a grupos sociales y refuerzan simultáneamente la integración de éstos; y el niño, al participar en interacciones con personas de

© NARCEA / UNED

referencia que actúan competentemente, internaliza las orientaciones valorativas de su grupo social y adquiere capacidades generalizadas de acción».

La acción comunicativa se basa en la fuerza del diálogo, de la comunicación como elementos que fundamentan toda acción educativa, renovando gracias a ella el saber cultural, creando así fuertes redes de solidaridad, a la vez que se potencian las identidades personales.

Resaltamos también que toda acción educativa comprende una *acción moral*, ya que estamos interviniendo sobre personas de acuerdo a unos fines que hemos considerado como valiosos. Hemos elegido una secuencia de intervención que pretende un efecto y que debe fundamentarse en el respeto a la dignidad de cada sujeto. De este modo, la concreción de los diferentes elementos intervinientes y constituyentes de la acción educativa exige decisiones morales, en cuanto que procura aquello que le va a perfeccionar. Aquí radica la responsabilidad de esta tarea.

Así, los niveles de acción aportan una información muy valiosa para comprender al hombre y su proceso configurador, la educación. Gracias a éstos podemos profundizar un poco más sobre qué es la educación, y cómo podemos llevarla a cabo, junto con la propuesta de a dónde queremos ir, qué es lo que queremos lograr. De aquí se deriva y consolida la concepción de la Pedagogía como ciencia normativa y tecnológica, ya que parte de:

- La idea de cambio o producción de un efecto, que supone la existencia de un estado inicial, una función de transformación y un estado final.
- La existencia de agentes que influyen en el medio y en sus componentes.
- La relación y comunicación, como eje esencial para el desarrollo humano.
- La intencionalidad perfectiva de toda acción.

Con lo que se concluye que toda acción educativa debe implicar siempre una propuesta intencional, que se va a desarrollar en un tiempo, es decir, estamos ante un proceso orientado al futuro con una finalidad, que se origina en la comunicación, a la vez que la va a exigir, que pretende el logro de un efecto de acuerdo a un modelo previamente propuesto. La educación, como claro ejemplo de acción humana que es, se muestra como proceso integrador de intervenciones y acciones de todo tipo (físicas, simbólicas...), a la vez que es el parámetro más relevante en el complejo proceso de configuración del ser humano (Castillejo, 1987).

© NARCEA/UNED

Aportaciones de otras ciencias a la acción educativa

Antes de continuar, es necesario hacer mención, brevemente, de las importantes aportaciones que desde diferentes ciencias, como es el caso de la Psicología, la Biología, la Sociología, la Antropología o la Filosofía, se han llevado a cabo en el análisis de la acción educativa, cuestión que puede ayudarnos a comprender mejor el planteamiento, de que «siendo la acción humana el resultado de un conjunto de características complejas, de factores multivariados que responden a la interconexión de distintos ámbitos de la realidad, creemos que la acción educativa, como un modo complejo de acción, no puede ser comprendida y explicada exclusivamente desde instancias pedagógicas» (García López, 1990: 237-238).

Para entender mejor esta afirmación nos acercamos a la Teoría de la Acción propuesta por la *Psicología,* a la que ha acudido ante la necesidad de sistematizar problemas prácticos sobre comunicación interpersonal, control personal del desarrollo, acción cooperativa, control de creencias, construcción de la intersubjetividad, etc., e intentar resolverlos con la mayor eficacia posible. Esta teoría comprende al individuo como ser intencional y tiene en cuenta tanto su naturaleza intersubjetiva, como su experiencia. Explica que toda acción humana que conduce a una conducta se caracteriza por ser un plan (García López, 1990) que puede:

- Ser reconstruido con unos medios para el logro de fines.
- Ser escogido voluntariamente por el agente de acuerdo a unas expectativas, creencias, valores... personales.
- Ser explicado en relación con cada una de las orientaciones subyacentes.

Pero, para ser considerada como acción humana, ésta deberá ser intencional, cuestión que implica el querer alcanzar una meta, libertad de elección y de medios, conciencia potencial de fin y medios, así como responsabilidad (García López, 1990).

Por su parte la *Sociología* confirma el enfoque de la acción humana como *acción social* con una gran tradición a lo largo de este siglo. En esta teoría se resalta el carácter social de toda acción humana, ya que:

- Las personas tienen siempre en cuenta el comportamiento de los demás, así como su presencia.
- La acción de cada sujeto detenta un valor de signo o símbolo para los demás.

© NARCEA/UNED

- Las conductas implicadas en una acción social están influidas por la percepción que cada persona tiene de la significación de la acción de los demás y de la suya propia.

También resultan especialmente significativas las aportaciones que se hacen desde la *Filosofía*. «Este tipo de trabajos podrían ser extraordinariamente aprovechables para la exploración y caracterización puramente descriptiva de «la educación como acción», en el sentido de describir y analizar los discursos en los cuales el hombre —en nuestro caso, el educador— «dice su hacer», y haciendo abstracción de la calificación moral de la misma» (Bárcena, 1994: 64).

Valgan como ejemplos estas tres teorías, gracias a las cuales nos avalan la necesaria aportación de cada ciencia a la educación, a su desarrollo y a su comprensión.

2. LA INTERRELACIÓN TEORÍA-PRÁCTICA-TÉCNICA

Si pasamos a analizar la acción humana, diferenciamos en ella tres dimensiones diferentes a la hora de explicarla, comprenderla y actualizarla, niveles que se entrecruzan constantemente, aunque cada uno de ellos posean su propia identidad. Estos, a su vez, reclaman y generan un tipo de conocimiento y de saber, que han de entenderse en momentos distintos, pero integrados en todo proceso de producción de conocimiento (Puig, 1991). Nos referimos, en concreto, a teoría, práctica y técnica, tres conceptos de larga tradición filosófica y que siguen estando presentes hoy en día en los grandes debates de nuestra cultura.

En la actualidad, seguimos planteando de un modo vivo el debate existente *teoría-práctica-técnica* en los distintos ámbitos del saber, originando corrientes y posturas diversas para comprender y dirigir la acción educativa, ya que los problemas se perciben y se presentan como tareas —teóricas, técnicas o prácticas— que han de resolverse con ayuda del saber teórico, práctico y técnico, dentro de los estándares de racionalidad que toda acción exige (Escámez, 1991).

Teoría, práctica, técnica son términos que se utilizan de modo habitual en el lenguaje cotidiano, normalmente como conceptos antitéticos. Especialmente teoría y práctica se han ido interpretando, poco a poco, como dos formas de estar en el mundo, ya que para muchos al decir la palabra práctica se piensa en el accionar dinámico, en actividad y, por el contrario, con la palabra teoría, se piensa en ideas abstractas, especulación pura, en ideas ajenas a la

© NARCEA/UNED

realidad (Böhm, 1995). En definitiva, dos conceptos de difícil convergencia. La técnica, por su lado, se entiende como producción, como algo propio de estándares científicos alejados de la teoría y de la práctica cotidiana. Sin duda, se trata de tres tipos de saberes que implican actividades racionales y voluntarias, por lo que son propiamente humanas y que es conveniente clarificar para analizar el significado de éstos, su alcance y su necesaria interacción entre sí.

Sentido y evolución del concepto «teoría»

Teoría, atendiendo a su origen filosófico en el mundo griego, se entiende como conocimiento especulativo, es decir, contemplar el mundo como espectáculo abierto. Ver las cosas en sí mismas y descubrir en ellas el principio unificador que subyace en ellas. Este conocimiento no se ordena a otra cosa más que al conocimiento mismo: el saber por el saber, es decir, poseer la forma de lo conocido respetándola en su alteridad. Pieper (1974) define como rasgo característico del conocimiento especulativo el hecho de no producir ninguna modificación en la materia exterior, ni en el propio sujeto. Es el desinterés por excelencia. En cuanto tal, sigue manteniendo este autor, es una adhesión a la realidad puramente receptiva y completamente independiente de todo objetivo, finalidad o propósito práctico.

De acuerdo a este planteamiento, su finalidad estriba en el descubrimiento de la verdad, su contemplación. Su modo de proceder consiste en la división, la definición y la resolución, es decir, demostrar la verdad por sus causas y principios. Pero este conocer no causará ninguna acción, ya que «lo conocido, al ser conocido, no sufre alteración ninguna. Ni el sujeto, al conocer, se modifica tampoco; al tener una verdad nueva, obviamente, se posibilita su automodificación, pero no se realiza de hecho. Conocer la verdad abre las puertas a la acción humana, pero no la causa de suyo» (Altarejos, 1983: 89).

Ahora bien, esta concepción inicial no se mantiene a lo largo de los siglos posteriores. A partir de la Edad Moderna, con la irrupción de la experiencia como único valor del conocimiento, la teoría va perdiendo su lugar en el mundo del saber científico. La teoría que cobra vigencia es aquella que aporta una explicación científica de un hecho formulada en términos de leyes y de hipótesis causales (Mardones, 1991). Se pretende proporcionar «conocimientos que sean útiles para la vida; y en lugar de la filosofía especulativa que se enseña en las escuelas, encontrar una que sea práctica, que nos enseñe a conocer el poder y la eficacia del fuego, del agua, del aire, de las estrellas, de la materia celeste y todos los demás cuerpos que nos rodean, con tanta exactitud como lo hacemos con las diversas técnicas de nuestros artesanos, de modo

© NARCEA/UNED

que podamos usarlos también para todos los fines que convengan y seamos entonces señores y dueños de la naturaleza» (Böhm, 1995: 47-48). De este modo, la teoría se vio como un saber opuesto a la práctica, idea que aún subyace especialmente en el lenguaje vulgar. Esta sólo tendría sentido si se convierte en un conocimiento instrumental al servicio de esa práctica, al ofrecer el conocimiento preciso para explicar las causas.

De forma sintética, en el siguiente cuadro presentamos cómo el concepto de teoría ha ido cobrando diferentes significados según atendamos a los distintos ámbitos de conocimiento, desde el coloquial hasta el científico, cuestión que nos lleva a afirmar la complejidad de este término a la hora de definirlo (Medina Rubio, 2001c). La primacía de unos u otros y las constantes interacciones entre los distintos ámbitos han ocasionado una gran confusión en torno a este concepto, a la vez que a su desprestigio en numerosos círculos.

DIFERENTES ACEPCIONES DE «TEORÍA»	
Ámbito coloquial	Como opinión personal. Como opuesto a la práctica. Como saber sistemático y riguroso.
Ámbito filosófico	Como marco conceptual, no científico, de carácter orientador. Como conjunto de problemas relacionados entre sí. Como acto de contemplación. Como fundamento del saber.
Ámbito científico	Como acto de contemplación, opuesto a la práctica. Como planteamiento hipotético ideal. Como conjunto ordenado de proposiciones que describen y explican los hechos. Como conocimiento caracterizado por un elevado nivel de abstracción.

No hay duda de que estamos ante un concepto polisémico, que presenta serias dificultades a la hora de abordarlo. Desde el uso vulgar que lo entiende tanto como mera opinión, o como opuesto a la práctica, hasta la interpretación de un todo organizado que explica la realidad; definición que origina el cauce para justificar las diferentes teorías que la explican y apoyan su modo de abordarla, como, por ejemplo, las teorías científicas, como conjunto de hipótesis verificadas

© NARCEA / UNED

y concatenadas lógicamente (O'Connor, 1971). Ahora bien, desde nuestra propuesta entendemos *teoría como la contemplación de la realidad que pretende conocerla, descubrirla y explicarla para, de este modo, poder intervenir positivamente en ella.* Por lo que concretamos que la teoría aporta al ámbito educativo (Petrus, 1984):

- Un significado a los hechos que continuamente observamos en toda acción educativa.
- Una explicación y una comprensión de los diferentes fenómenos educativos.
- Una interpretación de los hechos educativos, al confrontar diversas teorías, lo que implica también abrir nuevos cauces a la investigación.
- Una propuesta de normas dirigidas a compaginar los diferentes elementos de la teoría con los hechos reales.

Unos y otros aportan diferentes modos de entender la contemplación de la realidad y el modo de organizar ese conocimiento con el fin de hacerla inteligible. La gran diferencia que existe entre su significado originario y el actual es que la teoría en su origen no pretendía ninguna utilidad, se trataba del conocimiento por el conocimiento: la contemplación de la realidad. En cambio, ahora presenta una clara conexión con la práctica: ayudar a interpretar, explicar y comprender esa misma realidad. De tal forma que la teoría no supone un alejamiento de la práctica, sino un componente indisoluble de ella (García Carrasco y García del Dujo, 1996). Es decir, preguntarse por el cómo en toda acción educativa, reclama saber responder previamente al qué, de tal modo que el avance de la normatividad de la acción pedagógica depende de su esclarecimiento teórico previo (Bárcena, 1994).

La teoría por y para sí misma es estéril, necesita la práctica, va unida a ella: parte de ella y debe volver a ella con el fin de clarificar esa acción práctica, máxime si estamos hablando de educación.

Sin duda, la coherencia y eficacia de toda práctica educativa está sustentada en una teoría lógica, coherente y bien fundamentada, ya que no se puede intervenir eficazmente sin un conocimiento teórico de la acción educativa en sus diferentes dimensiones (Touriñán, 1987).

Sentido y evolución del concepto «práctica»

El concepto de práctica también detentó originariamente varios sentidos. En primer lugar, debemos concretar que este concepto implica acción. Una ac-

© NARCEA/UNED

ción que puede revertir en el interior del propio sujeto, por lo que se traduce por obrar. O una acción que revierte en un efecto exterior, que se interpreta, entonces, como producir, hacer. De aquí se desprenden las dos acepciones fundamentales de la práctica: la que tiene por finalidad el agente mismo —también denominada praxis—, en la que entraría todo el ámbito de las actuaciones morales; y aquellas que se encaminan a la realización de algo externo al propio agente, que implica el hacer, la producción, y que enlaza con la técnica. Dada la amplitud de este término, y las diferentes interpretaciones de que ha sido objeto, debemos hacer mención e hincapié en su acepción original en la que «(...) distinguían la praxis como acción, que revierte en el interior del agente (*agere* u obrar), y la praxis como acción productiva, que se proyecta en el exterior (*poiesis*, *facere*, hacer en el sentido de crear, producir algo)» (Medina Rubio, 2001c: 322).

Se dé el sentido de «práctica» o de «praxis», ambas tienen al ser humano como su agente, al ser él quien organiza su propia actuación, por lo que la práctica sólo es realizable por un ser racional y libre. Por consiguiente, el conocimiento práctico nunca originará un conocimiento definitivo al estar dentro del accionar humano. De este modo, podemos afirmar que cada persona se revela por medio de su praxis, es decir, se va autorrealizando en la acción.

Al igual que en la teoría, el concepto de práctica también sufre una alteración al entrar la ciencia como punto de referencia fundamental en el mundo cultural. Poco a poco podemos comprobar cómo va desapareciendo ese significado original de práctica como praxis, prevaleciendo únicamente la idea de práctica como técnica. Esta se identifica con el hacer, con el producir, con la actividad eficaz y útil para la humanidad. Todo el esfuerzo se concentra en intentar explicar todos los fenómenos con el fin de controlarlos, incluyendo al hombre.

Estas dos concepciones, «práctica» o «praxis» nos han conducido a dos modelos de educación vigentes aún hoy en día.

La *educación como praxis*, en la que se defiende que la educación es un proceso permanente en la que cada persona se va autorrealizando, va «obrándose», es decir, es obra de sí misma. En este modelo el educando es el sujeto responsable del proceso educativo, que necesita la ayuda del educador como guía, modelo para ir configurando su propia persona.

La *educación como práctica*, en cambio, contempla al hombre como obra de la educación, ésta es una influencia guiada sobre un sujeto al que dirige hacia un objetivo determinado. Es un proceso basado en métodos y técnicas eficaces dirigidos a una finalidad. En suma, se trata de la educación como acción tecnológica, o el diseño del proceso más eficaz para el logro de los objetivos preestablecidos.

© NARCEA / UNED

Ahora bien, aunque se expongan ambos enfoques de forma contrapuesta, en los que cada uno de ellos representa un modo de entender y abordar la educación, defendemos que ambos son complementarios y que es necesaria su interrelación. Todo planteamiento educativo muestra una dimensión práctica y una dimensión tecnológica. La educación es una acción deliberativa e intencional dirigida a optimizar a la persona, y para ello debemos intervenir justificando ese proceso en aras de su logro. Y todas las elecciones técnicas están dirigidas a optimizar a una persona, se han elegido objetivos valiosos para ella, siendo ésta una cuestión moral propia del saber práctico.

En consecuencia, el conocimiento teórico es condición de posibilidad del conocimiento práctico, cumple un papel determinante en relación con la actividad práctica: la ordenación a la acción. Esta ordenación sólo es posible si el fin al cual el hombre tiende pertenece al ámbito teórico: algo que se ha valorado como deseable. Pero el logro del fin en la praxis, sólo se consigue obrando, es decir, no se trata de un mero saber, ni de un mero hacer, sino que es *un saber hacer* (una acción tecnológica), *que conduce al obrar* (una acción moral).

Se trata, en definitiva, del obrar bueno, perfectivo y conveniente, que busca la adecuación entre el conocimiento y la realidad conforme a la recta razón, de tal modo que se va constituyendo la verdad práctica en el esfuerzo continuo por orientar nuestro comportamiento. En este sentido, conocer el bien no es contemplarlo, sino obrarlo. Por lo tanto, la educación entendida como práctica, precisa Brinkmann (1983), es aquella que su actuar tiene sentido en sí misma, y no como un producir que se justifica únicamente por sus resultados. Además, si educar significa acompañar a cada persona en su mundo, ofrecerle ayudas en su camino hacia la autodeterminación, entonces se trata de una actividad precisamente práctica. Por esta razón, y pese a la verdad del valor necesariamente técnico de la tarea del educador, sobresale el valor moral en cuanto acción perfectiva, tanto para el propio educando como para el educador que guía esa acción. De aquí se deriva la responsabilidad de todo profesional de la educación, ya que, lógicamente, en toda intervención pedagógica, las decisiones han de ser siempre técnicamente eficaces y éticamente pertinentes (Bárcena, 1994).

Sentido y evolución del concepto «técnica»

Por último, aunque ya hemos tratado este concepto, es importante destacar también la actividad humana dirigida a obtener un producto o resultado externo al sujeto (producir, fabricar...) ya sea algo útil, en tal caso hablamos de

© NARCEA/UNED

técnica, o bello, que se trata, entonces, de arte entendido como producto, es decir, la producción de un objeto de acuerdo a unas normas, a unas reglas. La técnica es siempre medio, un instrumento adecuado para el desarrollo de una acción que implica habilidad, destreza..., además de la utilización de instrumentos.

Pero el hombre ha buscado constantemente el dominio sobre la naturaleza. Sarramona (1994) la define como aquel conjunto de acciones coordinadas que se encaminan a la resolución de problemas de naturaleza muy diversa. Es un producto humano dirigido a facilitar la vida y resolver los diferentes problemas a los que podemos enfrentarnos en el medio en el que vivamos. Este afán de dominio también se traslada al ámbito educativo, al interesarse más por el proceso, por las diferentes estrategias que van a conducir al individuo al logro de unos objetivos deseables. En este sentido se entiende como una intervención dirigida hacia una transformación, una modificación en aras de una utilidad. «En efecto, de ser la técnica instrumento facilitador de acciones, imitando los procesos naturales y experienciales, ha pasado a plantearse como ciencia aplicada con lo que sus planteamientos se acogen, cada vez más, a los racionales, propios del conocimiento científico» (Colom, 1986: 18). En este sentido se habla de la técnica como una propuesta de ciencia aplicada, generándose de esta forma la tecnología.

La tecnología es la teoría de la técnica, la técnica se eleva a objeto de reflexión teórica de tal manera que ésta se dirige al logro de acciones sobre la realidad, a la vez que construye un conocimiento acerca de la acción (Colom, 1986). Y todo desarrollo tecnológico, la resistencia, la confiabilidad, la estandarización, la rapidez, la efectividad... son reconocidas por encima de la teoría. En este sentido, la tecnología se centra en (Colom, 1986):

- Lo que se debe hacer para conseguir transformar la realidad.
- Reducir y simplificar el conocimiento científico de acuerdo con sus necesidades.
- Tratar únicamente las variables externas, solo interesan aquellas que puedan ser observables, cuantificables.
- La ciencia como instrumento.
- Buscar la eficacia, no la verdad.
- Aspirar a establecer normas, no leyes.
- Establecer los medios, a partir de unos objetivos.
- Controlar y dirigir todo el proceso de la acción.
- Establecer su meta: conocer para hacer.

© NARCEA/UNED

La tecnología se está transformando en una de las formas actuales de hacer ciencia y, en el caso de la educación, supondrá la debida articulación entre los medios y las finalidades del quehacer educativo. De ahí que la técnica también sea reclamada en la acción educativa. Muchos autores defienden la Pedagogía como ciencia tecnológica, porque se ocupa de lo que se debe hacer, el cómo, aportando elementos tan valiosos para la toma de decisiones en el proceso educativo (Touriñán, 1984) como son:

- La delimitación de las necesidades del sujeto.
- La especificación del estímulo que satisface cada necesidad.
- La determinación del nivel de conocimiento del educando acerca de lo que tiene que hacer.
- La anticipación y predicción de los efectos posibles.
- La determinación de la secuencia de intervención.
- La evaluación del producto.

Ahora bien, no podemos quedarnos simplemente en la exclusiva búsqueda de los medios adecuados para lograr una meta, sino que la técnica también exige la permanente búsqueda de la racionalidad de las acciones y del compromiso personal que éstas comportan (Sarramona, 1994). A la técnica también le debe preocupar la propuesta de los fines, las consecuencias de la acción pedagógica, el proceso mismo de la actuación educativa, que también presenta claras consideraciones morales, la eficacia de los recursos propuestos, etc. (Medina Rubio, 1987). Así, toda propuesta tecnológica encuentra en la reflexión práctica la razón de sus decisiones, y en la reflexión técnica la razón de sus conocimientos técnico-científicos (Sarramona, 1994).

Pero, no podemos perder de vista que: «El mundo de la acción pedagógica no es el de la técnica (techne) en el que reglas fijas regulan acciones para conseguir metas. Tampoco es el de un mundo determinado totalmente por leyes y estructuras externas. Es, más bien, el de la praxis aristotélica descubierta por los sujetos, donde el razonamiento práctico lleva a encontrar la acción moralmente informada acerca de lo que es conveniente en cada momento. Este es un saber que no se compone de reglas, sino de principios aplicados con sabiduría (phronesis)» (Gimeno Sacristán, 1998: 71-72).

© NARCEA / UNED

3. ACCIÓN EDUCATIVA - ACCIÓN PEDAGÓGICA

Teoría-práctica-técnica deben manifestarse de forma interrelacionada en el proceso educativo de cada persona. Cada ser humano está llamado constantemente a *conocer-se* inteligentemente, *obrar-se* perfectivamente y *hacer-se* creativamente, cada uno desde su singularidad. Estas tres dimensiones de la acción y del conocimiento humano nos presentan la capacidad que posee todo hombre de transformarse perfeccionándose, de lograr la madurez.

Esto nos lleva, en primer lugar, a manifestar que la actividad educativa no puede ser exclusivamente especulación, nunca será un conocimiento desinteresado. A la educación no le interesa el conocer por conocer, aunque pretende profundizar permanentemente en él con el fin de mejorar la intervención educativa. Y si ponemos el acento en el educando, a él tampoco le interesa el saber por saber, sino adquirir aquellos conocimientos, destrezas, valores... necesarios que le ayuden a alcanzar la madurez y a solucionar los problemas a los que irrenunciablemente debe enfrentarse en su vida cotidiana. La actividad educativa es un conocimiento inmerso en la acción, un conocimiento práctico y técnico, ya que pretende conocer, descubrir y explicar el fenómeno educativo, proporcionando informaciones que permitan hacer su realización más eficaz (Medina Rubio, 2001).

Toda teoría nos proporcionará los conocimientos necesarios para fundamentar nuestras decisiones prácticas. La práctica nos dirigirá a esas acciones que van configurándonos como personas. La técnica nos facilitará el conocimiento y la utilización de normas y procedimientos que facilitarán nuestras acciones. Ahora, «(...) de lo que se trata es de situar convenientemente los dos pilares de la constitución práctica de la tarea educativa —el ser actividad (técnica) y acción (práxica)— en su lugar adecuado» (Bárcena, 1994: 67), partiendo de que la actividad educativa es una empresa moral orientada a crear situaciones de aprendizajes humanizadores. Por ello, la teoría justificará y dará sentido a toda esta actividad de formación.

En definitiva, se trata de hacer resaltar que entregarse a una práctica educativa presupone un esquema teórico que es, al mismo tiempo, constitutiva de esta práctica y el medio de entender las prácticas educativas de otros (Carr, 1990). A la vez que la reflexión teórica sobre la práctica nos conduce a racionalizar nuestras acciones, a configurarnos como profesionales reflexivos.

«Un hombre educado es aquel cuya forma de vida —tal como se manifiesta en su conducta, en las actividades que realiza, en sus juicios y sentimientos— se considera deseable» (Peters, 1969: 26). Este aprender a obrar no es otra cosa que un *aprendizaje moral*, porque al obrar nos vamos conformando como sujetos deseables, nos vamos perfeccionando. No tenemos una verdad,

© NARCEA/UNED

como sería el caso en el conocimiento teórico, sino que la poseemos como parte nuestra porque la llevamos a cabo, la actualizamos en nuestras acciones. Por ello el saber práctico que dirige la acción «no es evidentemente un saber objetivo, esto es, el que sabe no se enfrenta con una constelación de hechos que él se limitase a contrastar, sino que lo que conoce es algo que le afecta inmediatamente. Es algo que él tiene que hacer» (Gadamer, 1977: 385). Es una verdad que hay que hacer. El conocimiento teórico cumple un papel inicial regulador de la acción esencial. Sin embargo, el conocimiento práctico nace y se realiza en la acción, se refiere y culmina en ella (Medina Rubio, 2001).

En el logro de estas acciones de forma sistematizada y con una intencionalidad, estamos tratando estas acciones educativas como acciones pedagógicas. En la medida en que se logra la normativización, estamos aportando las claves para justificar el qué, el por qué, el para qué y el cómo de toda acción educativa. Estamos dotando de carácter científico a nuestro quehacer educador.

© NARCEA / UNED

Capítulo 11

El conocimiento científico de la educación. La Pedagogía como Ciencia de la Educación

La Pedagogía es una ciencia a la vez teórica y práctica, especulativa y normativa. *Teórica* en cuanto consiste en un conocimiento especulativo de la educación que reflexiona sobre la naturaleza y problemas de la educación, tratando de describirla, explicarla, comprenderla. *Práctica* en la medida que esas reflexiones y conocimientos se refieren y dirigen la práctica. *Si la Pedagogía teórica es el fundamento que describe y da razón del porqué de la actividad educacional, la Pedagogía práctica se propone averiguar cómo debe llevarse a cabo.*

Una actitud teorética de la Pedagogía que no se proyectase en la actividad educativa podría ser tan ciega e ineficaz como una actitud práctica que fuese ajena a toda reflexión teórico-educativa. Especulación y normatividad son dos vertientes desde un punto de vista conceptual, que forman parte irrenunciable del conocimiento pedagógico. La teoría motiva y hace posible la práctica educativa. A la vez, esta práctica educacional ilumina, perfecciona y da consistencia a la teoría educativa. El conocimiento teórico de la educación se va consiguiendo desde la actividad educadora y, a medida que ésta se realiza, avanza y cristaliza en un conjunto de reflexiones prácticas. La reflexión teórica de la educación ha de ser una teoría de la práctica y para la práctica. Una teoría que tiende a fundamentar la práctica de la que surge y a la que sirve y orienta (Medina Rubio, 2001d).

Una actitud puramente especulativa no satisface plenamente las exigencias de la Pedagogía, que no persigue únicamente determinar cómo son y en qué consisten los fenómenos educativos, sino reflexionar también qué es preciso hacer y cómo debe realizarse.

La Pedagogía como ciencia teórico-práctica hace, pues, referencia simultáneamente al conocimiento científico del hecho educativo y a la aplicación

© NARCEA/UNED

práctica de ese conocimiento, al análisis científico de aquel hecho y al conjunto de normas derivadas de ese análisis que guían y orientan el proceso educativo. Los principios teóricos fundamentan, dirigen y encauzan la praxis educadora, ya que ésta no puede actuar al margen de la teoría so pena de convertirse en una simple actividad repetitiva, sin sentido y justificación.

La educación, como proceso intermediario, de «formación para», entre un ser y un deber ser, se mueve en el plano de la realidad de la existencia; despliega su actividad en personas determinadas, en circunstancias y ámbitos concretos con toda su complejidad. Mientras la Pedagogía, como ciencia teórico-práctica de la educación, se mueve en el de la racionalidad, al aportar la justificación científica del porqué, el para qué y el cómo de la educación.

1. NIVELES DE CONOCIMIENTO DE LA EDUCACIÓN

En cuanto a los niveles de conocimiento de la educación, destacamos cuatro niveles (Medina Rubio, 2001d), que recogen perfectamente el acceso al conocimiento de la educación:

- *Especulativo.*
- *Normativo.*
- *Técnico.*
- *Artístico.*

El *conocimiento especulativo o teórico* de la educación se exige para conocer qué es la educación, reflexionar sobre la naturaleza y problemas de ésta, tratando de describirla, explicarla y comprenderla. Trata el qué y el porqué de la educación. Este saber teórico parte de la reflexión sistemática sobre el hecho educativo: su objetivo es conocer lo que es la educación. El objeto de este saber puede ser o bien una acción ya realizada, o bien considerarla en cuanto realizable, pero en este caso no se trata de realizarla, sino de saber qué es y por qué.

Resulta fundamental este tipo de conocimiento ya que «cuanto mayor es el papel que desempeña la teoría en un área determinada, tanto más compleja es ésta y más puede uno aprender acerca de ella» (Belth, 1971: 20). Y, a medida que la teoría disminuye en importancia, continúa este autor, implica que aquello puede ser totalmente comprendido sólo con mirarlo y no hace fal-

ta ninguna otra explicación. Por consiguiente, si afirmamos que la teoría es innecesaria en educación, estamos admitiendo que basta echar un vistazo a las actividades educativas para comprender y conocer la educación en su totalidad. «Lo cual, evidentemente, no es verdad» (Belth, 1971: 21). Aunque, también es cierto que la educación no se puede limitar a un puro conocimiento especulativo. Este tipo de conocimiento exige su proyección práctica, tal como hemos visto en el capítulo anterior.

También debemos hacer mención a otro ámbito del saber teórico de la educación, que trata aquellos conocimientos teóricos de otras ramas del saber científico que tienen por objeto al hombre bien en su ser o en su obrar. Son saberes teóricos referidos en su mayoría a la práctica, que sirven de guía para la tarea educativa. Aportan al conocimiento de la educación elementos valiosos para explicar y comprender mejor esa acción humana, configurando lo que denominamos las Ciencias de la Educación, ciencias auxiliares e instrumentales de la Pedagogía (Antropología de la Educación, Sociología de la Educación, Historia de la Educación, Biología de la Educación, Psicología Evolutiva, etc.).

El *conocimiento normativo*, por su parte, se centra en el carácter práctico del objeto, el método y la finalidad intrínseca del saber, pero no así afecta a la finalidad del agente, por lo que su objeto de reflexión científica ofrece al quehacer educativo el cómo debe ser la educación, es decir, hace referencia a las normas de actuación. Proponer qué tipo de conocimiento es el adecuado para influir y dirigir la práctica educativa, cómo debe ser la acción educativa.

El *conocimiento técnico* de la educación se fundamenta en el predominio del carácter práctico en los cuatro elementos del saber (objeto, método, finalidad extrínseca e intrínseca), a partir del cual dirige todo su saber a la determinación de los procedimientos necesarios para el logro de resultados: se trata de concretar el modo eficaz de realizar la educación. Eficacia y eficiencia se convierten en los ejes de la acción educativa, ya que se parte de que la educación, aun no siendo una mera técnica de medios, posee, sin duda, una innegable magnitud tecnológica (Bárcena, 1991).

La educación como técnica ha fomentado la búsqueda de esa eficacia en la concurrencia de todos los elementos que inciden en el proceso educativo. Ha centrado su esfuerzo más en el logro de la actividad, que en la profundización de la acción educativa, por lo que pretende objetivar todo el proceso. Colom (1986) define este saber como un proceso sistemático, global y coordinante de todas las variables que intervienen en la educación para así lograr su mejora. No nos explica el porqué ni el para qué de la acción educativa, cen-

© NARCEA / UNED

trándose exclusivamente en el cómo útil y eficaz. Su objetivo es la resolución de problemas, el logro de metas, a partir del control y la transformación de ese objeto. Lógicamente este saber técnico es imprescindible en la educación, ahora bien «(...) una tecnología sin referencia a aquello para lo que se hace no es tal tecnología porque desaparece tanto la estructura que la constituye como la función que la desarrolla» (Escámez, 1986: 160), además de que este tipo de conocimiento debe estar basado en la racionalidad, la elección de los conocimientos de los que parte, las estrategias que diseña, así como las acciones que deben ser llevadas a cabo.

Por último, el *conocimiento artístico* de la educación, ya que al ser el objeto de la educación el ser humano, sujeto racional y libre, la educación nunca podrá llegar a sistematizarse en una serie de reglas y normas fijas de actuación válidas para todos y en cualquier momento. Nunca se tratará de un quehacer mecánico, ya que la educación requiere también una dimensión artística para saber aplicar todo aquello que sabemos a la individualidad específica de cada educando, siempre nueva y distinta de todas las que conocemos, a la vez que exige un respeto exquisito a su libertad.

Esta dimensión artística implica el dominio de destrezas, de habilidades, junto con la capacidad creativa para saber ayudar a cada uno a alcanzar su madurez. La identificamos con la competencia educativa, que se basa en el dominio de la necesaria estructura teórica aplicada, en la práctica, a la singularidad de cada individuo. Saber artístico, ya que la acción educativa está lejos de consistir en un mero andamiaje externo de ayuda para el desarrollo o crecimiento de la persona, sino que estriba en una actividad que entra dentro de la intimidad del educando.

Resulta absolutamente necesaria la planificación, el diseño y la evaluación del proceso educativo, a la vez que se reclama como imprescindible la flexibilidad para saber readaptar, reconducir... ese diseño en la práctica concreta dada la singularidad y riqueza de todo ser humano y de los contextos en los que vive. «La enseñanza es un arte en la medida en que, para ejecutarla, cuenta la gracia y la maestría del que la conduce, porque se tiene que ir encontrando la dirección que ha de ir tomando la actividad en el proceso mismo de su desarrollo, en tanto que para darle esa dirección intervienen las cualidades personales de sus agentes, porque lo que va a conseguirse realmente no puede ser previsto del todo por ningún boceto hecho de antemano y porque la apreciación de lo que se logra requiere también de sabiduría personal» (Gimeno Sacristán, 1998: 81).

Estos cuatro niveles de conocimiento posibilitan y fundamentan a la Pedagogía como saber teórico-práctico, «dicho en otras palabras, siguiendo el or-

© NARCEA/UNED

den teórico-explicativo, normativo-técnico y normativo-práctico, lo resumiríamos diciendo que la pedagogía tiene una dimensión científico-filosófica (fundamentante), una dimensión tecnológica (mediadora) y una dimensión praxiológica (aplicativa)» (Sanvisens, 1984: 30).

El conocimiento especulativo entra dentro de las ciencias teóricas. Los otros tres niveles en las ciencias prácticas. El conocimiento práctico presenta un papel fundamental en la tarea educativa, en cambio el conocimiento técnico y artístico poseen un papel instrumental de indudable valor. Es evidente, en efecto, que el saber artístico y el saber técnico tienen esto en común, que ni lo uno ni lo otro son un saber abstracto, sino que —determinando y dirigiendo la acción— implican un saber práctico formado a la medida de la tarea concreta (Gadamer, 1977).

Sin duda, la Pedagogía no la podemos definir de forma exclusiva como conocimiento teórico, normativo, técnico ni artístico, sino que es todo ello a la vez. Es el resultado de la interrelación lógica y ordenada de todos estos saberes. Estamos ante una práctica fundamentada en un saber científico, cimentada por un saber técnico y normativo, facilitada por el saber artístico, y apoyada en unas ideas de valor que darán sentido de finalidad a toda esa acción educativa (Medina Rubio, 2001c). Así, el conocimiento teórico se va logrando y perfeccionando desde la actividad educadora, y el conocimiento práctico, ya sea normativo, técnico o artístico, va fraguándose y consolidándose a lo largo del propio proceso educativo, cristalizando en un conjunto de reflexiones teórico-prácticas. Sin duda, la teoría en la práctica nos asegurará que toda actividad educativa sea realmente una acción reflexiva y crítica (Bárcena, 1994).

De aquí que la tarea educativa sea una actividad intencional realizada deliberadamente, y que será comprendida plenamente en función del marco teórico (creencias, tradiciones, valores...) a partir del cual educan. Por lo que es un error, recogiendo las ideas de Carr (1990), pretender crear un cuerpo de teoría educativa separada de la práctica de la educación, para luego intentar relacionarla, ya que emprender una actividad teórica, supone ya el compromiso con una tarea práctica, y viceversa (Bárcena, 1991). Partimos de la realidad que es, para intentar comprenderla y explicarla, pero con la intención de conducirla a lo que debe ser: toda reflexión teórica de la educación ha de ser una teoría de la práctica y para la práctica, ha de fundamentarla ya que surge de ella, a la vez que la sirve y orienta.

De este modo, la Pedagogía como ciencia teórico-práctica, es simultáneamente teórica y práctica: «Teórica en cuanto consiste en un conocimiento especulativo de la educación que reflexiona sobre la naturaleza y problemas de la educación, tratando de describirla, explicarla, comprenderla (qué es la

© NARCEA/UNED

educación, por qué y cómo los hombres por ella se perfeccionan). Pero también es ciencia práctica, en la medida en que esas reflexiones y conocimientos se refieren y dirigen la práctica, a la aplicación efectiva en la vida individual y social. Si la Pedagogía teórica es el fundamento que describe y da razón del porqué de la actividad educacional, la Pedagogía práctica considera la educación como tarea a realizar y se propone averiguar cómo debe llevarse a cabo» (Medina Rubio, 2001d: 309).

2. CARACTERÍSTICAS DEL SABER EN EDUCACIÓN

También debemos hacer referencia, con el fin de comprender mejor el conocimiento sobre la educación, a las características de este saber, que condicionarán tanto su conocimiento teórico como práctico. Nos referimos en concreto (Vázquez, 1984) a:

- En primer lugar, *el fin* como primer elemento esencial y condicionante de toda acción educativa. Resulta lógico que no sabremos educar si no sabemos el fin que persigue tal actividad, y relacionado con éste, también deberemos concretar los diferentes objetivos a lograr a lo largo de esa acción, en orden a la consecución de esa meta. Ambos, objetivos y fin/fines deberán estar relacionados, ya que si no estaríamos llevando a cabo acciones inconexas y, por muy buenas que sean cada una de ellas de forma independiente, sin sentido.
- En segundo lugar, *el saber educativo se centra siempre en aquello que puede ser* de otra forma, en lo contingente, y le interesa lo que es en la medida en que ayuda a comprender mejor el propio proceso educativo. Así, por ejemplo, la cuestión no es reflexionar o definir exclusivamente qué es la madurez, sino también saber cómo lograrla.
- En tercer lugar, *todo saber educativo se constituye en y desde la acción*, esto es, un conocimiento soportado en la experiencia, pero que se enriquece y se amplía por medio de la «reflexión-sobre-la-acción», es decir, con la deliberación sobre el modo de actuar en cada situación particular (Elliot, 1990). La teoría pretende la verdad, la práctica, lo operable en su particularidad y concreción.
- En cuarto lugar, al ser el saber educativo un conocimiento práctico, *no posee nunca una verdad absoluta,* no es una verdad polarizada entre lo verdadero y lo falso, como la verdad teórica, sino que sólo podemos ha-

© NARCEA / UNED

blar en este caso de certezas. Por ello, en la tarea educativa no existe un solo modo de realizarla adecuadamente, sino que se dan diversas formas para llevarla a cabo correctamente, dependiendo, lógicamente, de las circunstancias, del educador y del propio educando. Por eso, cada nueva situación exige que se configure un modo de hacer propio, a la medida de las necesidades reales de ese contexto. Consecuentemente, en educación no es posible la transferibilidad sin más. Así, de lo que se trata es de juzgar las diferentes alternativas de acción, sus posibilidades y sus consecuencias, y elegir entre ellas, no la alternativa correcta, sino la mejor.

- En quinto lugar, *esa certeza* a la que antes nos referíamos será *siempre relativa*, ya que las circunstancias que acompañan a la acción son tantas que nunca podremos hablar de una certeza absoluta para dirigir cualquier proceso educativo. Pero, sin duda, esta certeza o hipótesis para dirigir cada acción educativa resulta suficiente.
- En sexto lugar, ante esa ausencia de certeza, *será el educador quien vaya decidiendo* en cada situación qué considera como lo mejor, lo más valioso. De aquí, también, el valor de la experiencia —y de la prudencia— en la configuración del saber educativo. El educador acepta el conocimiento teórico, pero éste será válido únicamente si son incorporados por él a la acción. «(...) la tarea de lograr una síntesis entre lo que teóricamente se conoce que debe hacerse y lo que la realidad educativa concreta impone como deber» (Bárcena, 1986: 91).
- En séptimo lugar, sin duda, *el saber educativo implica un conocimiento técnico*, un saber cómo llevar a cabo todo ese proceso, que dotará de eficacia a nuestra acción. Ese elenco de principios, modelos y modos específicamente humanos de operar que capacitan al hombre para manipular y modificar su ambiente en un sentido preestablecido.

Podemos concluir que el saber educativo, en consecuencia, origina y es causa de un conocimiento científico, ya que nos ofrece una base suficientemente firme como para construir, a partir de sus acciones, una ciencia teórico-práctica. Es decir, no una ciencia de proposiciones sobre el ser de la educación, sino una ciencia conformada por una serie de principios operativos, que constituyen una guía válida acerca de qué es la educación, cómo llevarla a cabo, por qué y para qué.

© NARCEA/UNED

3. EVOLUCIÓN DE LA EDUCACIÓN COMO CONOCIMIENTO CIENTÍFICO

La progresiva complejidad del conocimiento científico de la educación

En diversos momentos hemos expuesto cómo la educación ha sido y es una constante a lo largo de la historia de la humanidad, en la que todo grupo humano ha llevado a cabo educación, sencillamente al intentar transmitir a las generaciones jóvenes los elementos básicos de sobrevivencia y los patrones de conducta establecidos. En este sentido, podemos equiparar el ser humano con otros seres vivos, en los que los adultos transmiten a las crías una serie de aprendizajes necesarios previamente determinados, para su especie. Consecuentemente, definimos educación como la acción intencional de un sujeto o grupo sobre otro, con el fin de modificar y conformar comportamientos. Pero, la educación no es la Pedagogía, ni la Ciencia de la Educación. Son dos cuestiones diferentes que debemos saber diferenciar. *La educación es el objeto de la Pedagogía, es decir, puede y debe ser objeto de consideración científica para su mayor calidad y eficacia.* La educación es la acción, la Pedagogía el conocimiento.

En esta línea, defendemos que el interés por reflexionar sobre la educación existió desde siempre, al ver en ésta una clara forma de influencia y conformación de unos individuos de acuerdo a un modelo. «La ponderación de enunciados sobre hechos educacionales es tan antigua como la cultura humana. En un sentido muy difuso, muy ambiguo, la reflexión intelectual sobre el problema de la educación tuvo lugar desde el momento en que el adulto se dirigió a un niño para proporcionarle patrones de conducta que facilitaran su sobrevivencia» (García Carrasco, 1983: 48). La reflexión sobre la educación ha ido consolidándose a lo largo de la historia, en primer lugar, de forma indirecta, para llegar a considerarse como un ámbito de estudio necesariamente autónomo. Su evolución ha ido acorde con la historia de la cultura, aquí referida en sentido amplio, «(...) porque la preocupación pedagógica y la ocupación pedagógica han existido siempre al lado de la educación» (Touriñán, 1987: 41). Está claro que la Pedagogía es necesaria, pero no es suficiente para lograr la calidad de la educación. El elemento central es la actuación educativa, ésta es la que da sentido y es objeto de la investigación pedagógica para, como señala este autor, elaborar un cuerpo de conocimientos que dé significación a esa intervención, a la vez que ayude a analizar la evolución del conocimiento de la educación y a comprender la distinta consideración que este saber ha tenido.

© NARCEA/UNED

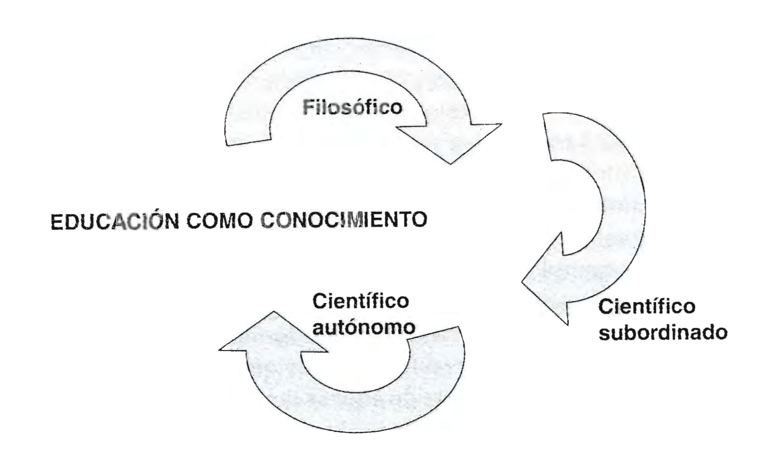
Al igual que el de otros saberes, el conocimiento de la educación ha ido adquiriendo, con el paso del tiempo, niveles cada vez más complejos. En las primeras culturas las reflexiones sobre la educación se fueron integrando de manera difusa en las tradiciones y en las formulaciones de carácter religioso, político, moral, filosófico, etc., que conforman el contexto donde la acción educativa se desarrolla, pero sin estructuración alguna. Son conocidas las referencias educativas en la Biblia, en el Talmud o en la República de Platón, por citar sólo algunos ejemplos conocidos. En estas etapas históricas el saber sobre educación no es ni filosofía, ni ciencia, ni tecnología. Se educa por experiencia acumulada, que va recogiéndose, de una u otra forma, a lo largo del tiempo. Se trata de un saber que se concibe en la práctica y que se transmite de unas generaciones a otras, en la que el arte de educar tiene una importante posición.

Ahora bien, la realidad es que este saber de carácter experiencial, artístico, basado en el hacer, es el que siempre han atesorado, han creído y conforme al que han actuado multitud de docentes a lo largo de la historia, y también en la actualidad. Véase, como ejemplo, el refranero español, que recoge la sabiduría popular en torno al modo de educar («la letra con sangre entra»; «cada maestrillo tiene su librillo»...), o los modos de actuar que siguen empleándose y que se han aprendido simplemente por imitación de nuestros profesores.

Estamos ante una etapa en la que la educación es una actividad que se resuelve mediante la práctica y la experiencia, por lo que no resulta necesaria la reflexión sobre la misma, ni su sistematización. La educación es, en gran medida una cuestión de arte, por lo que basta tener experiencia, conocer, para saber enseñar. «En la misma medida que las preocupaciones filosóficas, científicas o artísticas tienen que ver con la vida, quedan legitimadas para hablar de educación, porque la educación tiene que ver con los ideales de la vida» (Touriñán, 1987: 71). Por ello, encontraremos diferentes reflexiones sobre educación tanto en un libro religioso, en uno filosófico como en una obra de arte.

Superada esta primera época, y este modo de proceder, encontramos una lenta evolución hacia la sistematización de la tarea educativa. Según Avanzini (1977) los itinerarios de la Pedagogía son reductibles, en principio, a dos: el primero sería de carácter filosófico y el segundo de tipo científico. Este segundo, a su vez, puede diversificarse en otras dos etapas, la científica propiamente dicha y la propuesta de la educación como ciencia autónoma. Desde esta perspectiva podríamos caracterizar en tres etapas la evolución del conocimiento científico de la educación, que coinciden con determinados modos de entender este conocimiento: la *etapa filosófica*; la *etapa científica* y la *etapa de autonomía*.

© NARCEA/UNED



La educación como conocimiento filosófico

En esta primera etapa, la filosofía lo domina todo. Toda práctica educativa remite a una determinada concepción del hombre que actúa como modelo o patrón que hay que alcanzar. Ya Platón fue taxativo cuando afirmaba que la filosofía poseía el derecho de asignar al conjunto de instituciones, imperativos a los que han de subordinarse. Séneca, por su parte, afirmaba que la filosofía es la ciencia del perfeccionamiento humano. Mucho después Kant (1778) apuntaba que no se debía educar a los niños de acuerdo con la situación actual de la especie humana, sino mirando hacia una situación mejor, alcanzable en el futuro, es decir, según una determinada idea de humanidad y de orientación completa hacia ella.

El propio Herbart considera que la educación va a ser una manera de hacer filosofía, aunque fue con su obra *Pedagogía General derivada del fin de la educación* (1806), desde la que puede hablarse del inicio de una consideración de la educación como ciencia. La filosofía justifica la acción educativa que se orienta intencionalmente al logro de una mejora humana (Dewey, 1916). O la Pedagogía de Gentile (1946) que afirma que quien sabe de verdad, sabe enseñar; quien es hombre es también educador, oponiéndose a considerar aspectos técnico-científicos en la educación. En definitiva, el conocimiento de la educación debía entenderse como conocimiento filosófico o, la filosofía como teoría general de la educación (Dewey, 1916). En definitiva, la educación no tiene entidad suficiente como para ser considerada objeto de estudio como ciencia propia, porque toda actuación pedagógica es meramente práctica y cuestión de arte.

© NARCEA/UNED

La educación como conocimiento científico subordinado

Sin embargo, a inicios del siglo XX, Durkheim (1925) y el positivismo pretenden sustituir la Pedagogía por el estudio objetivo de lo que la sociedad espera de la escuela. Este autor defiende que se debería elaborar una ciencia de la educación, una teoría práctica, que para él coincidiría con una sociología de la educación. Otros autores, sin embargo, pensaban que debería centrarse desde la Psicología en lugar de hacerlo desde la Sociología. En realidad lo que se postulaba era que la Pedagogía adoptara el método científico para superar el carácter meramente especulativo, pero negándole la categoría de ciencia que tiene por objeto la educación. La educación es ya, por lo tanto, una preocupación para muchos pensadores, ahora bien, «(...) el objeto de estudio «educación» queda resuelto desde la ciencia que se propone como disciplina generadora» (Touriñán, 1987: 73), no por sí misma. Los pedagogos, según este modelo, no tienen sólo una función práctica, sino que han de conocer los principios científicos provenientes de otra ciencia que estaría en la base de toda acción pedagógica específica, con el fin de alcanzar científica y eficazmente las metas propuestas merced a la aplicación de los pertinentes medios. Es decir, se entiende que para educar se hacen precisos una serie de conocimientos que, aunque extraídos de otros saberes, conforman un marco característico de la acción educativa. En este sentido, la educación como disciplina, dependerá de otras y en función de como sean éstas, así será su teoría educativa: psicológica, sociológica, biológica, filosófica... En definitiva, se la consideró como una disciplina subalterna de otras. Sin duda, se trata ya de un estudio científico de la educación, pero en el que no se exigía una Ciencia de la Educación. Su propósito estriba en la obtención de las competencias necesarias para el logro eficaz de los fines educativos establecidos por cada sociedad, aunque se centrará en el estudio de los medios, más que en los fines.

La educación como conocimiento científico autónomo

La Pedagogía toma, por fin, rango de ciencia —al igual que la Psicología, la Biología...— porque elabora sistemáticamente sus propios principios, ideas y conceptos en torno a su objeto de estudio, la educación; y mediante la pertinente metodología de investigación, resuelve los problemas teóricos y tecnológicos que le son propios. Es decir, los conceptos que interpretan y fundamentan el hecho educativo poseen significación propia, por lo que se hace necesaria una Ciencia de la Educación. «Su objetivo es la justificación y ex-

© NARCEA/UNED

plicación de la intervención pedagógica, construyendo una estructura teórica de interpretación del fenómeno «educación» con significación intrínseca (...)» (Touriñán, 1987: 74).

A partir de este planteamiento, la educación será ya objeto de conocimiento científico autónomo. Esto no quita importancia a las aportaciones de las disciplinas generadoras, pero quedaba claro que sólo su aportación no resolvía el objeto de la educación. Se reclamaba cada vez con mayor fuerza la formación de un cuerpo teórico específico dirigido a justificar y generar la práctica educativa.

Ahora bien, a pesar de esta realidad, el estudio sobre la educación se ha ido parcelando, diversificando progresivamente debido al vasto campo de atención (teoría de la educación, didáctica, orientación, organización escolar, etc.), así como enriqueciéndose con otras disciplinas ajenas, en principio, a la propia educación, pero precisas para elaborar la ciencia y tecnología pedagógicas, tales como la Psicología, Sociología, Biología, Economía, Historia, etc. Por eso, poco a poco, fue consolidándose la expresión en plural de «Ciencias de la Educación».

Ahora bien, debemos tener claro que no consiste solamente en convertir el singular en plural, sino que esta terminología comporta una tendencia epistemológica pluridisciplinar y una polarización de las denominaciones en torno al objeto de estudio científico, que pone en cuestión, incluso, la perspectiva unitaria de la propia Pedagogía (Escolano, 1978), lo que entrañó un gran debate entre los especialistas. Sin embargo, la realidad es que hoy resulta insuficiente acercarse a la Pedagogía a través de un único manual, de un solo enfoque, de una sola disciplina, para abordar íntegramente el fenómeno educativo. La proliferación de estos saberes debido a la pluridimensionalidad de sus objetivos, contenidos, métodos y sistematización hace necesario su tratamiento diferenciado, autónomo y plural, aunque interdisciplinar.

A pesar de esta diversidad, el fenómeno que pretende analizarse a través de todas ellas, necesarias sin duda, es único: la educación. La reflexión, comprensión, interpretación, explicación, descripción, predicción, descubrimiento, justificación y prescripción de los múltiples hechos, situaciones y acciones educativas que han ocurrido, ocurren o pueden producirse, garantizan una cierta unidad y coherencia al tratarse del estudio de una misma realidad —la educación del hombre— desde ángulos conceptuales distintos, que puede verse reforzada por el carácter de interdisciplinariedad de estas ciencias, basado en la similitud de los objetivos que persiguen, en la necesidad de que unas materias hayan de recurrir a otras como instrumento para su estudio, en la metodología de análisis que utilizan, en su grado de identidad en cuanto a su estructura, etc.

© NARCEA/UNED

A lo largo de estas tres etapas no se da una exclusividad en el tratamiento del conocimiento de la educación, sino una preponderancia de un planteamiento. Es decir, durante la segunda etapa se continuó tratando a la Pedagogía como Filosofía, e incluso en la tercera etapa, a la vez que se inicia y superpone una nueva dimensión de la educación como ciencia. No es que se haya superado la etapa filosófica, sino que, aun aceptando que nos encontramos en el predominio de los planteamientos en la etapa de la Ciencia de la Educación, el conocimiento filosófico de la educación sigue siendo legítimo (Moore, 1980). A modo de síntesis, resulta clarificador el siguiente cuadro:

	FILOSÓFICA	**CIENTÍFICA**	**AUTONOMÍA**
Tipo de conocimiento a obtener	Conocimiento teórico.	Estudio de los medios; competencias necesarias para el logro de los fines.	Conocimiento de fines y medios implicados en la tarea educativa.
Competencias a desarrollar en los profesionales	Dominio de la materia a transmitir.	Dominio de los principios de las disciplinas generadoras, reglas de intervención.	Formación teórica específica a fin de justificar y generar los principios de intervención pedagógicas.
La intervención educativa	Experiencial (basta conocer, tener experiencia, para saber enseñar).	Científico-subalternado (utilización de los conocimientos de otras disciplinas para justificar la intervención educativa).	Científico-autónomo (diseño de la intervención a partir de presupuestos propios).
Objetivo del conocimiento de la educación	La educación no es un objeto de estudio genuino, se logra a partir de la experiencia y la intuición.	Estudio científico de la educación, pero no se ve necesario una Ciencia de la Educación.	Construcción de una estructura teórica propia de interpretación y generación del fenómeno «educación».

(Cfr. Touriñan, 1987)

Sin duda la educación es una constante de la reflexión humana, independientemente de las clasificaciones que hagamos. Ha sido, y es, objeto de conocimiento científico desde diferentes ámbitos del saber, a la vez que ha consolidado una ciencia propia que intenta estructurar, justificar y generar la

© NARCEA/UNED

actuación educativa. «Por lo demás, una ciencia se constituye cuando sus contenidos no pueden ser absorbidos por otras ciencias, ya consolidadas o desarrolladas; y cuando para su elaboración la nueva ciencia dispone de unas técnicas adecuadas de análisis de su objeto reconocidas por la comunidad de científicos» (Medina Rubio, 2001d: 310). En este sentido, la educación como objeto de conocimiento científico ha ido consolidando a la Pedagogía como ciencia, ya que cumple con las propiedades específicas de todo saber científico en cuanto que presenta (Medina Rubio, 2001d):

- *Un saber objetivado*, controlado, demostrado, de una realidad, a partir de unos principios metódico y sistemáticamente formalizados en un sistema operacional de relaciones lógicas.
- *Un conjunto sistemático de saberes* sobre un objeto —la educación— organizado en torno a unos paradigmas socialmente vigentes.
- *Un conjunto cualificado de contenidos* sobre un objeto, obtenidos y elaborados mediante una metodología específica y científicamente válida.
- *Un sistema propio de enunciados*, su propio lenguaje sobre la educación que le otorga calidad y validez científica.
- *Unos valores racionales propios del conocimiento científico*: objetividad, imparcialidad, precisión, verificabilidad, respeto a los hechos, sistema, metodología adecuada.

En suma, la Pedagogía pretende someter la infinita variedad de acontecimientos que tienen lugar en el proceso educacional de los seres humanos, identificar procesos y tratar de encontrar regularidades, criticar intervenciones porque contradicen leyes, descubrir oportunidades y realizarlas, proponer criterios de acción racionalmente normados para intervenir, introducir cambios... sencillamente porque la Pedagogía no pretende «hacer» al hombre, sino ayudarle en su proceso de optimización (García Carrasco, 1987).

4. PEDAGOGÍA - CIENCIA DE LA EDUCACIÓN - CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

La Pedagogía como ciencia

En fin, ¿qué es Pedagogía? Antes de proponer una definición de este concepto, resulta conveniente analizar cómo la han definido otros autores, para contrastar diversas posturas y revisar su posible evolución.

© NARCEA/UNED

Si revisamos diferentes definiciones actuales de Pedagogía podemos concretar que todas, sin duda, confirman la Pedagogía como ciencia, cuyo objeto de estudio se centra en la educación. Presenta un objeto peculiar que ella debe explicar y que, por ser de naturaleza práxica, debe regular normativa y racionalmente (Quintana, 1983).

Denota una evolución al considerarse, en un primer momento, la dimensión artística de la Pedagogía, refiriéndose a esa dimensión creativa de la educación, ya que la educación no será nunca una acción ni una actividad automática, mecánica, ni fija, dada la estructura peculiar del ser humano. Lógicamente la Pedagogía conlleva y conllevará siempre esta dimensión artística, pero no la podemos reducir a ella.

En un segundo momento (Nassif, Marín Ibáñez, Sanvisens...), vemos como se va afianzando cada vez con mayor fuerza la idea de la Pedagogía como técnica. La Pedagogía tiene una clara dimensión tecnológica, dirigida a justificar y fundamentar la intervención en el proceso educativo. De aquí su carácter claramente normativo. Este enfoque tecnológico aporta una fundamentación científica que garantiza la correcta secuenciación y estructuración metódica del proceso de adquisición de saberes, destrezas y actitudes, la adecuación medios-fines y la aplicación de los pertinentes recursos, con el fin de llegar a la solución de los problemas. Con esta dimensión se otorga una mayor profesionalización a la Pedagogía: ya no sólo es considerada como la operación intelectual dirigida a describir y explicar la acción educativa, sino también a ordenar esa misma acción (García Carrasco y García del Dujo, 1996).

Otro elemento que surge a lo largo de estas definiciones es el de Ciencias de la Educación, que no podemos identificarlo con Pedagogía, pero que deben estar incluidas en ella. De todos estos elementos iremos hablando a continuación, no sin antes *proponer nuestra propia definición de Pedagogía*, entendiendo ésta como:

Ciencia que aporta la fundamentación teórica, tecnológica y axiológica dirigida a explicar, interpretar, decidir y ordenar la práctica de la educación.

Pedagogía y Ciencia de la Educación

El término Pedagogía ha ido desvirtuándose poco a poco, siendo sustituido, a lo largo de la segunda mitad del siglo XX, por el de «Ciencia de la

© NARCEA / UNED

Educación». Por un lado ante el auge del positivismo, que pretende otorgar carácter científico a todo conocimiento como único emblema con el que se logra prestigio. Por otro, al querer desligar a la Pedagogía de su tronco original, la Filosofía. También se achacó a que Pedagogía se mostraba como un concepto confuso, que ha sido utilizado con muchos matices, y que se ha referido en muchas ocasiones más a la tarea de educar en una etapa determinada, que a una ciencia propiamente dicha. Escolano (1978) señala tres causas que justifican la desaparición del término Pedagogía:

- Las propias limitaciones que se derivan de su etimología, ya que si nos acogemos estrictamente a esto, se trataría de los estudios de la educación/enseñanza de la infancia.
- El carácter plurisdisciplinar de los estudios sobre educación.
- El ámbito tan cerrado de la Pedagogía tradicional, frente al aumento de posibilidades que se dan continuamente (educación no formal e informal a lo largo de la vida).
- La dimensión más práctica de la Ciencia de la Educación.

Ahora bien, no podemos perder de vista que el objeto de la Pedagogía no es un hecho, sino una tarea, por lo que nunca podrá ser una ciencia puramente teorética, explicativa, sino que deberá ser una ciencia práctica (Quintana, 1983). Necesita del saber teórico, pero es una ciencia del hacer, por eso también es tecnológica, y del obrar humano, por lo que es una ciencia práctica.

Educación como ámbito de la realidad

↓

Pedagogía como Ciencia de la Educación
Teoría como construcción científica
Tecnologías específicas
Intervención pedagógica

Pero como profesionales de la educación no podemos olvidar que el problema de la cientificidad de la Pedagogía se complica por la riqueza del sujeto de la educación, el ser humano. «La complejidad de la naturaleza humana determina que todas las ciencias tengan algún impacto en las ciencias de la educación. Por ello, la renovación le viene de los campos limítrofes y de los

© NARCEA / UNED

otros ámbitos científicos. Hay momentos en los que la metodología experimental se impone, en otros la filosófica, la sociológica, la política, la institucional» (Marín Ibáñez, 1997b: 549).

Ciencia de la Educación - Ciencias de la Educación

A partir de los años 50 del siglo XX, fue cobrando cada vez mayor fuerza la sustitución de Ciencia por Ciencias de la Educación, señalándose a Debesse como el introductor de esta precisión. Será ya a partir de los años 70 cuando se imponga la terminología de Ciencias de la Educación tanto en la mayoría de los tratados sobre educación, como en las Facultades en las que se impartían estas enseñanzas. Esto se debió, principalmente, al auge de muchas ciencias que han aportado elementos muy valiosos y que han ayudado a comprender y justificar mejor todo el proceso educativo, a regularlo dirigiéndolo a resultados más eficaces. Así los avances en Biología, en Psicología, en Sociología, en Organización, etc., han otorgado conocimientos esenciales que han ayudado a mejorar, sin duda, la práctica educativa, de tal modo que se puede afirmar que los estudios científicos de lo pedagógico se hacen en una enorme proporción desde ellas (Quintana, 1983).

En este sentido cobraron mayor fuerza las Ciencias de la Educación, que la propia Ciencia de la Educación, llegando, en muchos casos, a anular esta última. Por ello, el saber pedagógico estaría en la exposición de la Psicología de la Educación, de la Sociología de la Educación, de la Antropología de la Educación, y un largo etcétera, y no en la propia Ciencia de la Educación. Ahora bien, aunque estas ciencias estudian los hechos educacionales desde su perspectiva metodológica, con el fin de descubrir las leyes que las regulan (Escámez, 1988), no debemos confundir estos estudios interdisciplinares de la educación, o los estudios subalternados, o los filosóficos, aunque todos ellos constituyen, y aportan, conocimiento de la educación, y todos forman parte de las Ciencias de la Educación (Touriñán y Rodríguez Martínez, 1993), con la propia Ciencia de la Educación.

Sin duda, resulta imprescindible la aportación de todas ellas, a la vez que la identidad de la Pedagogía es perfectamente compatible con la relación interdisciplinar (Vázquez, 1980). La interdisciplinariedad es una metodología cada vez más necesaria de cara a afrontar cualquier estudio, sencillamente porque, en primer lugar, es evidente la relación entre unas y otras ciencias que estudian la educación, cuyos objetos y ámbitos se entrecruzan y constituyen espacios comunes. En segundo lugar, porque existe relación entre las ciencias de la educación y otras ciencias que estudian aspectos comunes en

© NARCEA/UNED

sus objetos respectivos. En tercer lugar, porque, sencillamente, observamos esta interdisciplinariedad científica en amplios sectores del saber, por lo que resulta lógico que ocurra también en el campo educativo (Quintana, 1997).

De este modo concluimos que:

La Ciencia de la Educación es una ciencia práctica normativa, dirigida a justificar la acción de educar, mientras que las Ciencias de la Educación son ciencias teorético descriptivas, que fundamentan el hecho educacional.

Así, la Pedagogía cumple un papel unificador de las Ciencias de la Educación, al estudiar el proceso educativo e indicar cómo debe dirigirse para que se realice bien y lograr ese desarrollo optimizador de la persona (Quintana, 1983). Pedagogía y Ciencias de la Educación no se excluyen, sino que se necesitan mutuamente.

© NARCEA / UNED

Capítulo 12

Educación y sociedad del conocimiento

Al plantear el sentido y la función de la educación, de inmediato se proponen tres respuestas obvias:

1. Ayudar a cada ser humano a desarrollar todas y cada una de sus capacidades.
2. Integrarle de forma activa y crítica en la sociedad en la que vive.
3. Prepararle para acometer de forma plena su futuro.

Las tres están íntimamente interrelacionadas, cada una de ellas nos lleva necesariamente a las otras, así como cualquier problema que aflore en alguna de ellas, condicionará el correcto desarrollo de las otras. A lo largo de este libro hemos estado analizando el papel de la educación tanto en el desarrollo de las capacidades humanas como en la integración social del individuo. En este capítulo abordaremos esa tercera función, en la que toda tarea educativa debe responsabilizarse de forma plena de la formación de cada persona para acometer su futuro, ya que «(...) la «esencia» de la educación reside precisamente en la posibilidad de garantizar un futuro. Educar es un verbo que hay que conjugar, preferentemente, en tiempo futuro, (...)» (Bárcena, 1997: 17). Analizar prospectivamente la sociedad en la que vivimos, con el fin de preparar a cada individuo para la mejor integración en ella, desarrollando todas y cada una de las aptitudes que posee.

Para ello, será necesario analizar la sociedad en la que estamos inmersos, teniendo en cuenta las innovaciones que actualmente se están introduciendo con las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), ya que resulta obvio que «la vida está siendo distinta en cualquiera de sus manifestaciones.

© NARCEA / UNED

Diferentes formas de trabajo y de entretenimiento, diferentes clases de relaciones interpersonales y maneras diversas de comunicarse unos con otros, poderes distintos y distintas formas de ejercerlos... Una nueva civilización, en definitiva, ha brotado sobre la existencia de los hombres y nada hay que pueda suprimirla hasta que llegue a su total implantación y a sus últimas consecuencias» (Rodríguez Neira, 2000: 2). Y, a la vez, continúa este autor, estamos comprometidos con un cambio para el que no existen modelos, por lo que todos somos aprendices. Por ello, la educación debe saber adelantarse y formar a cada individuo de acuerdo a las destrezas, actitudes, contenidos... necesarios para responder a este reto, preparándonos así para afrontar nuestro futuro. Debe preparar a cada persona para que sepa responder a los nuevos desafíos que nos está planteando esta sociedad del aprendizaje.

1. LA SOCIEDAD ACTUAL Y SUS CONTRADICCIONES

La evolución de la sociedad

El hombre vive en sociedad. A lo largo de su existencia siempre se ha organizado en grupos, en comunidades, con el fin de afrontar de la mejor manera la satisfacción de sus necesidades, así como para poder plantear el logro de ámbitos más amplios en su desarrollo como ser humano y esta propuesta de grupo siempre ha estado determinada por el entorno en el que vive. En primer lugar, fue la propia naturaleza hasta que el hombre aprendió, poco a poco, a dominarla. En segundo lugar, el proceso de industrialización que aportó un nuevo orden en la propia organización social, y en el modo de afrontar la resolución de los diferentes problemas vitales. Ya en tercer lugar, las tecnologías emergentes introdujeron un nuevo cambio en toda relación humana, trastocando todo el orden social hasta el momento vigente, con todo lo que esto supone.

Para explicar esta evolución, resulta clarificadora la propuesta de Echeverría (1999), que recoge una idea defendida también por otros investigadores, en la que presenta la evolución de la sociedad como un paso gradual a través de tres entornos diferentes, sucesivos y, hoy en día, coetáneos. Los tres han surgido y se han ido consolidando sin ningún patrón preestablecido. Han sido fruto de la evolución de las ideas de los hombres y de su puesta en práctica. No podemos presentar paralelismos entre los tres entornos en cuanto a ritmos temporales, motivaciones, consecuencias..., sino que lo que les une es que cada uno de ellos ha sido el origen de un cambio radical en el modo de organizarse y enfrentarse a la vida.

© NARCEA/UNED

A raíz de cada irrupción, las estructuras han cambiado totalmente, con todo lo que esto conlleva de revolución, de innovaciones y cambios, de mejora, aunque también de desconcierto, desorientación... Igualmente debemos mencionar que el surgimiento de uno de los entornos no anula o erradica totalmente al anterior, sino que continúan conviviendo en la medida en que los individuos aprenden a vivir en cada entorno, asumen esos cambios, insertándose plenamente en las características y exigencias de la nueva sociedad, o las rechazan y deciden permanecer fuera de esa dinámica social, o simplemente no tienen opción de acceder a ese nuevo orden. Sin duda, esto es, en la mayoría de los casos, cuestión de opción y responsabilidad personal.

Pero tampoco hay duda de que, en la actualidad, la revolución de los medios está empujando, de forma ya irreversible, a un nuevo orden económico y social que condicionará nuestro modo de ser y estar en el mundo, y que difícilmente podremos mantenernos ajenos a ello. «El cambio tecnológico está provocando no sólo una transformación de la producción en general, de los intercambios y de la distribución, sino una transformación planetaria, una transformación humana que llega hasta el extremo de la estructura neuronal» (Rodríguez Neira, 2000: 12).

Echeverría (1999), como decimos, diferencia tres grandes momentos que han ocasionado la configuración de estos tres entornos que explican la evolución del ser humano y, por ende, de la sociedad: el *natural*, el *urbano* y el *telemático*. Cada uno de estos ámbitos acoge a los individuos de forma diferente, establece unas relaciones entre ellos, y para sí mismos, distintas. Cada uno de ellos configuran el medio ambiente en el que crecen y se desarrollan cada uno de sus individuos. Presentan sus propios modos de actuar, de relacionarse, de trabajar..., por lo que todo individuo debe aprenderlos para integrarse en esa nueva forma de vida y, así, poder vivir en su medio. Por ello resulta una tarea urgente para la educación conocer las características de estos entornos para saber responder a sus necesidades y demandas. Para acometer de forma prospectiva una formación flexible que coopere a la construcción de la sociedad que realmente queremos.

ENTORNO	ORIGEN	CONSECUENCIAS
Natural	Agricultura, sedentarismo...	Consolidación de las primeras formas sociales
Urbano	Creación del espacio urbano, la industrialización	Producción, economía, reparto de roles...
Telemático	Tecnologías de la información y la comunicación	Desaparecen las coordenadas espacio y tiempo en toda relación humana

© NARCEA/UNED

El primer entorno, *natural*, ha sido el específico del ser humano durante siglos. Este ha buscado siempre la transformación del contexto en el que vive de acuerdo a sus necesidades, a sus deseos o a sus ideales. No ha pretendido una integración en la naturaleza, respetándola como su indiscutible nicho ecológico, sino que a lo largo de la historia ha ido adaptándola, en la medida de sus posibilidades, a su mejor conveniencia. «El hombre no solo modifica el medio natural para adaptarlo a sus necesidades, sino que también transforma los medios artificializados, plasmando en ellos nuevos deseos que, en algunos casos, llegarán a convertirse en necesidades» (Echeverría, 1999: 39-40).

Lógicamente en este primer ámbito el hombre ha vivido primero dominado por la naturaleza hasta que, poco a poco, ha ido observando y conociendo el proceso de los diferentes elementos naturales, sus causas, ciclos..., de tal modo que ha aprendido a intervenir en propio beneficio. Hoy en día sigue siendo para muchos hombres y mujeres de nuestro planeta el único medio posible, y en el que viven. La naturaleza es el entorno más primario y directo. Desde nuestra perspectiva urbana, lo vemos como un ambiente idílico y el único realmente auténtico. Ahora bien, este entorno es sumamente hostil y duro, hasta el momento en que el hombre, gracias a la técnica, a la cultura, ha sabido dominarlo dentro de unos límites. «Durante siglos nuestro medio ambiente básico ha sido la naturaleza. El ser humano ha tenido que adaptarse a ella para sobrevivir y, gracias al conocimiento técnico y las diversas formas de organización cultural y social, ha logrado adquirir un cierto nivel de bienestar en un medio hostil» (Echeverría, 2000: 26). Gracias precisamente a un mayor conocimiento sobre el medio, profundizando en el qué y el por qué de muchos de los elementos que lo configuran, se pudo dotar al hombre que vive en este medio de cierto bienestar. Podemos afirmar que es el entorno de que permanece desde hace más tiempo, que está sujeto totalmente a las coordenadas espacio temporales y a unos ciclos naturales en los que escasamente se puede intervenir, o, incluso, a veces predecir.

El segundo entorno, *urbano*, surge cuando el hombre comienza a organizarse en pequeñas o grandes comunidades, germen de las futuras ciudades. Estas conllevan una organización social diferente, junto con una distribución de funciones entre sus habitantes. Los trabajos se distribuyen, comienza la especialización, siendo el sistema de producción el que impera, se diversifican las formas sociales, instituyéndose, a la vez, diversas formas de poder. Sobre la base de la técnica y la industria, se responde a la satisfacción de las necesidades humanas, cubriendo no sólo las más esenciales sino creando otras muchas nuevas. De ahí que vivir en espacios urbanos aumente la complejidad vital. A partir de la industrialización las ciudades se consolidan con

© NARCEA/UNED

un crecimiento realmente espectacular. En ellas cambia radicalmente la forma de relacionarse con los otros, de vivir. Todo está estrechamente interrelacionado, lo que conlleva para todo ciudadano mayores cotas de conocimientos para poder integrarse en ellas. Sin duda, «para sobrevivir en una ciudad hay que saber hacer muchas cosas, y más si se quiere tener un cierto nivel de bienestar» (Echeverría, 2000: 26).

Ya el tercer entorno, el más reciente, plantea un cambio radical frente a los dos anteriores. Estamos ante un medio ambiente *telemático* que viene configurado a partir de la irrupción en nuestra sociedad de las tecnologías de la información y la comunicación, que rompen radicalmente las coordenadas tradicionales de espacio y tiempo, a la vez que exige unos medios y conocimientos específicos para poder acceder a ellas. La telefonía móvil, la televisión digital, la radio, el dinero de plástico, el desarrollo informático, Internet, la conexión satelital... son algunos de los recursos tecnológicos que están haciendo posible estos cambios en el modo de interactuar con otros, independientemente de la situación temporal o geográfica en que se encuentre cada individuo.

Este entorno está apoyado, como es evidente, en la evolución de los cambios técnicos y científicos, lo que condiciona también el poder acceder al mismo. Es decir, el no tener los recursos necesarios, ya sea de conocimientos, económicos o técnicos, para acceder a estos medios, limita el acceso a este ámbito de relación. «Desde el punto de vista de los seres humanos, la progresiva humanización del primer y segundo entornos (...) ha sido un objetivo duradero, con los diversos avances, estancamientos y retrocesos que se han producido al respecto a lo largo de la historia. El tercer entorno, en cambio, ha empezado a ser construido en base a criterios tecnológicos, económicos y de poder» (Echeverría, 1999: 472), lo que conlleva a marcar mayores diferencias entre unos sectores de la población y otros, generando la conocida «brecha digital».

Resulta obvio que en este entorno los conocimientos tecnológicos se hacen precisos, ya que todo va a llevarse a cabo a través de las redes telemáticas. Así, la gran novedad que aporta es la posibilidad de interactuar, de trabajar, de divertirse, de comerciar..., a distancia. Ya no es necesario el contacto físico, ni la determinación de las coordenadas temporales, ya que ha generado su propio sistema de relación y medida de espacio y tiempo. Hablamos del mundo como una gran aldea global en la que «todo está cerca», en la que se rompen las fronteras, gracias a lo cual podemos tener acceso a la información, a la relación con otras personas de cualquier lugar del planeta. Pero también está originando transformaciones sociales y culturales en orden a una mayor homogenización, consolidándose, en cierta forma, el pro-

© NARCEA/UNED

blema de una monocultura, junto con cambios radicales que continuamente están surgiendo a una velocidad superior a la que nunca hayamos experimentado.

De esta forma, vemos que el primer y segundo entornos están asentados en un mundo físico, en cambio el tercero es representacional, su mundo es icónico y telemático. Los primeros están insertados en una nación, en un espacio determinado que les otorga, por ello mismo, una identidad precisa y localizada. El tercero no tiene localización espacial, es transnacional, en él han desaparecido todo límite geográfico, político... Esto nos lleva a que el problema de identidad en uno u otro entorno sea radicalmente diferente.

Por otro lado, como ya hemos indicado, la noción de tiempo también cambia drásticamente entre los dos primeros y el tercero. Si en los entornos natural y urbano únicamente es posible el tiempo síncrono y las interacciones humanas sólo son posibles en un ámbito físico determinado y en un tiempo establecido. En el entorno telemático todo esto se rompe, pasando a interaccionar tanto en un tiempo síncrono como asíncrono. Los recursos tecnológicos han rebasado las barreras de espacio y tiempo, con todo lo que esto conlleva de alcance global, a la vez que de inestabilidad.

ENTORNO	ÁMBITO	TIEMPO	LOCALIZACIÓN	SUJETO	CULTURA
Natural y Urbano	Físico, natural, material	Síncrono	Nacional, extensión, circulación lenta, analógico, movilidad física, asentamiento en la tierra	Presencial	Diversidad, estabilidad, localidad
Telemático	Virtual, informacional, artificial	Síncrono Asíncrono	Transnacional, comprensión, circulación rápida, digital, fluencia electrónica, asentamiento en el aire	Representacional	Homogenización, inestabilidad globalidad

(Cfr. Echeverría, 1999)

El entorno telemático está asentado en las redes, en el aire, ya que casi todo se transmite por medio de ondas. Ahora, es un mundo más inestable, ya que hay que ir rehaciéndolo constantemente debido al permanente ritmo

© NARCEA/UNED

de innovaciones tecnológicas en el que estamos sumidos. «El tercer entorno no genera al intelecto humano, pero al modificar radicalmente nuestro modo de percibir y sentir, transforma nuestro entendimiento, así como nuestros sentimientos. El mundo digital es una nueva circunstancia para el desarrollo de nuestros conocimientos, pasiones y sentimientos. (...) implica otro modo de expresarnos y de conocernos a nosotros mismos» (Echeverría, 2000: 29). La sociedad de la información está cambiando el modo de trabajar, de comunicar, de pensar, e incluso está influyendo en la forma de ser, aseguran numerosos especialistas. Aporta a cada individuo la posibilidad de ser un agente a escala mundial, traspasando los límites de su propia comunidad.

El gran reto de la educación estriba en enseñar a saber actuar en cada uno de estos tres entornos. No reside en anular ninguno de ellos, sino enseñar el valor de cada uno de ellos y facilitar las herramientas y conocimientos necesarios para desenvolverse satisfactoriamente en todos ellos, consolidando, a la vez, la propia identidad. «(...) recordando que cada vez más el proceso educativo no ha de estar centrado en quién enseña, sino construirlo a voluntad de quien aprende. El núcleo del tema es el proceso de aprendizaje. A partir de las necesidades de aprendizaje del individuo, debe éste tener a su disposición herramientas, servicios e instituciones que le permitan acceder al conocimiento» (Majó, 2000: 81).

Las características de nuestra sociedad occidental

La sociedad de este tercer milenio en el que vivimos presenta, como es lógico, unas características específicas que la definen. Resulta evidente que no podamos defender que estas notas estén presentes en todas las comunidades del mundo occidental, ya que entre unos países y otros continúan existiendo notables diferencias. Lo que sí comprobamos es que estamos asistiendo a una homogenización cada vez mayor de las culturas, de los pueblos no sólo en Occidente, sino a nivel mundial. Las diferencias entre unos y otros son cada vez menores, precisamente por la irrupción de estas tecnologías que han roto todo tipo de fronteras, con todo lo que esto conlleva de positivo y negativo. Por ello, podemos afirmar que existen una serie de características que están definiendo a escala mundial nuestra sociedad actual dentro de un claro proceso de globalización. Con sus matizaciones, en el cuadro que sigue proponemos una serie de rasgos, que están condicionando las nuevas relaciones económicas, políticas, sociales y, por ende la propia educación.

© NARCEA/UNED

ÁMBITOS	RASGOS
Estructura demográfica de la población	— Desigualdad enorme de recursos — Diversidad multicultural en un mismo lugar — Fuertes emigraciones — Reducción de la natalidad — Predominio del asentamiento urbano — Mayor longevidad — Masificación — Inversión de la pirámide generacional
Político	— Predominio del sistema democrático de gobierno — Potenciación de la ciudadanía — Transformación profunda del mapa político del mundo — Eliminación de fronteras (aldea global) — Resurgimiento de los nacionalismos
Social y cultural	— Desarrollo de los derechos humanos — Surgimiento de nuevas formas de vida — Democratización del acceso al saber — Valor de la multiculturalidad y de la diversidad — Búsqueda de la identidad — Crisis de la jerarquía de los valores tradicionales — Reformulación de valores — Potenciación de la figura de la mujer — Conciliación vida familiar-laboral — Mayor movilidad social, a la vez que mayor posibilidad de exclusión social — Consolidación de las tecnologías de la información — Surgimiento de la brecha digital — Explosión de la información — Arraigo del relativismo — Fuerza modeladora de los medios de comunicación — Antinomia individualidad-masificación — Aumento de la calidad de vida — Desaparición de garantías metasociales (valores, religión, familia...)
Económico	— Fuertes cambios en el mundo laboral — Nueva organización del mundo del trabajo — Incorporación de la mujer al mundo laboral — Alta tasa de paro — Alta especialización — Estrecha interdependencia de la economía mundial — Obligatoriedad de la jubilación

© NARCEA / UNED

Como resulta lógico, sólo hemos expuesto algunos de los rasgos que definen esta sociedad de nuestro tiempo. No se trata de un estudio exhaustivo, sino de un acercamiento a este tema con el fin de poder vislumbrar el alcance de los cambios que se están produciendo en cada uno de los ámbitos de nuestra sociedad, de la gran transformación que estamos viviendo en todos los órdenes de nuestra existencia, y las consecuencias que se desprenden para el mundo educativo. Por otro lado, resulta evidente que ninguno de estos rasgos explican ni definen por sí mismos la nueva configuración social, sino que ésta se debe a la constante interdependencia de todos y cada uno de ellos. Todos esos rasgos conforman un complejo entramado, por lo que cada uno incide y reclama a los otros. A la vez, todas estas notas se caracterizan también por su presencia a escala planetaria, aunque sigamos empeñándonos en promover soluciones fundamentalmente domésticas. La complejidad resulta sin duda uno de sus componentes más característico de nuestra sociedad actual, que exige, a su vez, saber analizar desde planteamientos complejos y saber plantear así mismo soluciones desde esta misma estructura compleja.

Las contradicciones de nuestra sociedad

Esta misma complejidad de nuestra sociedad occidental conlleva que presenciemos una serie de planteamientos contradictorios que conviven en todo diseño social. Contradicciones que generan tensiones evidentes en la dinámica de toda comunidad, y que deben ser atendidas por la educación para aprovechar su fuerza y paliar los efectos negativos propios de toda contradicción. Nos referimos a la confrontación entre lo local y lo global, las propuestas innovadoras y la permanencia de lo establecido, de lo conocido; la igualdad frente a la diversidad.

Si nos fijamos en la dicotomía *lo local* y *lo global*, comprobamos que estamos ante un parámetro constante en el que todos nos movemos. Permanentemente estamos actuando dentro de la dualidad mundial y local, globalidad y comunidad. Vivimos en nuestro entorno con una cultura, una identidad característica diferente a cualquier otra comunidad, pero, a la vez, se nos están pidiendo formas de vida y de actuación que respondan a modos de actuación interculturales. Debemos ser ciudadanos del mundo, a la vez que partícipes de una comunidad inmediata. De esta forma, la globalidad y la unidad de lo local son reflejo de unas formas de vida enfrentadas, pero que deberán ser formuladas y asimiladas como elementos complementarios que se necesitan mutuamente.

© NARCEA/UNED

Otra situación contradictoria, fuente de tensiones culturales y de desequilibrios, es la contraprestación entre *innovación* y *permanencia*. Lógicamente, el proceso innovador es necesario para el desarrollo de toda sociedad, ahora bien, la búsqueda de la innovación por sí misma no conlleva ningún beneficio. La renovación, el cambio, la flexibilidad son características que en la actualidad se exigen a todo individuo, grupo e institución. Sin duda, éstos son elementos importantes que deben estar presentes y que deben ser aprendidos para optar a ellos. Pero convertirlos en el eje de toda conducta, conduce a acciones sin sentido, que llevarían a consolidar el imperio de lo efímero y de la moda, la práctica de comportamientos de corta duración y de fácil sustitución (Lipovetsky, 1990). En suma, una sociedad que termina aceptando pasivamente toda innovación, que recibe de forma ávida lo nuevo, simplemente porque se cree superior en valor a todo lo anterior. Esta situación ha provocado una sistemática e incesante eliminación del pasado y una progresiva erosión de la memoria. Los plazos se acortan y se comienza a exigir la rápida incorporación de la última propuesta innovadora. El presente adquiere la categoría de máxima realidad. Y el presente es ahora, hoy, lo que está ocurriendo mientras ocurre. Sin embargo, esta situación olvida que la mayor parte de los aprendizajes necesarios para otorgar densidad a la vida y para enriquecer las experiencias individuales surgen de los conocimientos perdurables. Los aprendizajes requieren conservación, mantenimiento e incorporación paulatina de conocimientos al acervo personal. La educación es una mirada al futuro y exige una selección de esos conocimientos permanentes, como demanda de una planificación a largo plazo (Rodríguez Neira, 2001b).

Otro de los elementos de vital importancia es la dicotomía entre la *igualdad* y la *diversidad*. Esta dualidad resume de alguna forma todo lo que sucede. Se trata de defender y de reclamar lo propio, lo específico de cada uno, a la vez que se reclama la igualdad en el trato, en el acceso a todo bien. Este bien como valor necesario para el desarrollo personal y, por lo tanto, como derecho universal, se ha convertido en un terreno plagado de conflictos donde muchos ciudadanos han encontrado anuladas o dificultadas sus expectativas y deseos de promoción (Rodríguez Neira, 2001b).

La aportación de las tecnologías de la información y la comunicación

Nadie pone en duda que la incorporación de las tecnologías en todos los órdenes de nuestra convivencia ha sido decisiva para determinar y transformar el mundo en el que vivimos. Han cambiado el medio al posibilitar otros

© NARCEA/UNED

modos de trabajar, de relacionarnos, de divertirnos... Estas tecnologías han abierto nuevos canales de comunicación, de relación (teléfono, televisión, Internet, correo electrónico...), además de romper las coordenadas tradicionales de espacio y tiempo donde necesariamente se asentaba toda relación humana. A partir de las propuestas telemáticas el modo de acceder al conocimiento, a la información cambia radicalmente. No se trata de un avance cuantitativo, sino cualitativo al modificar estilos y modos de acceder y construir el saber. Y lo que es más importante, han facilitado la posibilidad de almacenar, transmitir y reelaborar datos, informaciones..., por lo que éstos están a disposición de todos en cualquier momento y desde cualquier lugar. De esta forma, el conocimiento y la información están reemplazando a los recursos naturales, a la fuerza, al dinero..., como variables de la generación y distribución del poder en la sociedad. «Si bien el conocimiento siempre fue una fuente de poder, ahora sería su fuente principal, lo cual tiene efectos importantes sobre la dinámica interna de la sociedad» (Tedesco, 1998: 1).

El trabajo con objetos materiales está siendo sustituido en una gran proporción con trabajos que se fundamentan en el uso de la información. En este sentido, se entiende cómo el capital humano se ha convertido en la principal fuente de riqueza, capital al que se le valora la capacidad de acceso, sistematización y aplicación de la información, más que los conocimientos que realmente posee, ya que éstos resultan obsoletos cada vez de forma más rápida. Si hace unas décadas los conocimientos tenían una vigencia de más de diez años, ahora su ciclo de validez se ha reducido drásticamente.

Por otro lado, conviene recordar cómo al inicio de este tercer entorno se advirtió la enorme influencia democratizadora que ofrecían estas tecnologías, al facilitar a todos el acceso a la información. Estamos ante un bien que no se desgasta, más al contrario, cuanto más se difunde y se consume, produce más. Sin embargo, más tarde se ha comprobado que esto no ocurrió como se esperaba. En vez de lograr esos objetivos democratizadores esperados para toda la población, las desigualdades han aumentado precisamente entre los que poseen las herramientas para acceder al saber y los que no. Los que saben y los que no saben. «Todo aquel que no disponga de acceso a las TIC se encontrará en una situación de desventaja, pues tendrá menos oportunidades comerciales, laborales, educativas y de expresión cultural» (Foro de la Sociedad de la Información, 2000: 14).

Esto ha conducido a que, de forma especial, se esté potenciando en las diferentes naciones (COM, 2006) el que:

- Se reconozca el acceso a Internet y a las redes futuras como un derecho fundamental.

© NARCEA/UNED

- Se garantice el derecho a recibir y emitir información libremente.
- Se fomente la producción y difusión de contenidos diversos y de calidad.
- Se reformen los sistemas educativos como medio esencial para el logro de una formación en contenidos telemáticos (Foro de la Sociedad de la Información, 2000).
- Se incluya el aprendizaje de la competencia digital como una de las competencias básicas clave para todo ciudadano.

Y a la vez, que se fomente un nuevo concepto de aprendizaje permanente, en el que se desarrollan unas aptitudes técnicas que incluyen, como resulta obvio, el conocimiento de las TIC; unas competencias sistémicas que les permitan saber trabajar en equipo, ser creativos, tener iniciativa..., junto con las competencias que les ayuden a desarrollar una visión global, interdisciplinar del entorno en el que viven y trabajan.

2. LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO

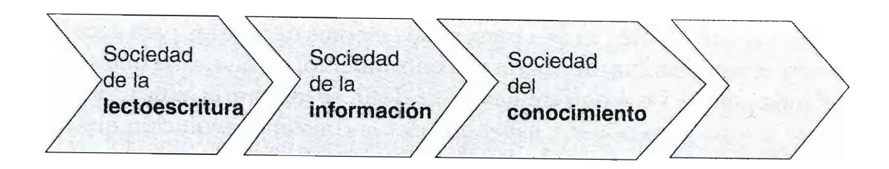
A la hora de plantear este tema, es común encontrarnos con una terminología que se usa de forma indistinta por los numerosos autores que lo han abordado. Así, es usual nombrar de forma indistinta las expresiones sociedad de la información y sociedad del conocimiento; ahora bien, cada una de ellas contiene un significado diferenciado que debemos comprender y que pasamos a describir:

- *Sociedad de la información* se entiende como aquel «(...) sistema de comunicaciones accesible, económico, abierto y global que trasciende las fronteras políticas y culturales y configura crecientemente a la sociedad como una red que interconecta cada vez más a los hombres ofreciendo procedimientos rápidos y baratos de diseminación y difusión de datos e información» (Carrascosa, 2000: 1). En suma, es un sistema social, basado en un soporte tecnológico, que facilita el acceso a todo tipo de información, de datos, independientemente de las coordenadas tempogeográficas en que estén insertos. Inicialmente se utilizó de forma profusa en los diferentes estudios e informes, pero, poco a poco, fue cobrando fuerza y significado la denominación de sociedad del conocimiento, en la medida en que cualquier grupo no podía limitarse a la in-

© NARCEA / UNED

corporación de las tecnologías ni a su simple uso, sino que debía aprender los recursos necesarios para interpretarla con criterio, y a compartirla enriqueciéndola (Carrascosa, 2000). Pronto se comprobó que lo importante no es la tecnología, que es un mero soporte, sino el logro del saber.

- *Sociedad del conocimiento*, por su parte, se refiere a la capacidad de captar información y de otorgarle un significado. Por ello, el cambio sustancial no radica en la impresionante capacidad y posibilidades que nos ofrecen las tecnologías, sino que «el cambio esencial no estará originado sólo por la diseminación del acceso a los datos o a la información sino por la potenciación de la capacidad de conocer del hombre» (Carrascosa, 2000: 3), de utilizar y aplicar esa información, de tal forma que éste sea capaz de transformarla en conocimiento. De esta manera, resulta evidente que a más información, no se logra mayor conocimiento, además de que la explosión de información ha conducido, como todos sabemos, a una mayor desorientación. La información por sí misma no produce conocimiento. Pero sin ésta no lograremos el saber, por lo que la sociedad de la información se convierte en la necesaria precursora de la sociedad del conocimiento.



Así, «al liberar a la inteligencia humana de muchas tareas de rutina, las TIC permiten que las personas concentren su actividad en lo esencial de su tarea, sea cual sea su nivel, y dispongan de más tiempo para la reflexión, para redescubrir la realidad, para pensar de nuevo sobre ella, para crear y para innovar» (Carrascosa, 2000: 5).

Esta sociedad del conocimiento reclama la capacidad de localizar, comprender, analizar, aplicar, relacionar... los diferentes datos a los que tenemos acceso para convertirlos así en conocimiento. Ante la dificultad de moverse sin perderse en este mundo, «será una habilidad imprescindible saber seleccionar, filtrar, ordenar, valorar y asimilar la información para poderla convertir en conocimiento útil» (Majó, 2000: 77).

No es cuestión de saber más, sino de saber mejor, de dominar las estrategias y habilidades de acceso y transformación de contenidos en saber.

© NARCEA/UNED

Por ello, la educación se convierte en uno de los requisitos imprescindibles para acceder a este entorno. Un derecho que supera la dotación de una formación inicial, y que plantea la necesidad de una formación permanente, en todos los ámbitos de relación humana a lo largo de cada uno de sus estadios vitales, mediante una constante renovación de los conocimientos técnicos, profesionales..., asentados sobre una sólida base de cultura general (COM, 1995). En definitiva, lo esencial de esta sociedad del conocimiento no es que se tenga acceso a una enorme y constante cantidad de información, sino que en ella siempre será necesario saber más, y esto entronca directamente con la capacidad de aprender de cada sujeto.

Por otro lado, hoy en día, los ciclos de renovación del conocimiento se producen en un periodo temporal muy inferior a la vida de las personas, por lo que ya no es posible esperar a renovar las conocimientos de acuerdo a la consolidación de una nueva generación, sino que se debe facilitar esa actualización de los conocimientos a las personas en cada momento (Majó, 2000). Las propuestas educativas tienen que saber adelantarse y proporcionar los recursos necesarios para afrontar la constante evolución técnica, económica, social... A la vez que el objeto de la educación ya no estará dirigido a la transmisión de conocimientos, sino a la consolidación de las necesarias competencias que aporten a cada persona los medios necesarios para acceder a la información para transformarla en conocimiento, de tal forma que sea capaz de anticiparse a los acontecimientos. Es decir, se impone la educación a lo largo de la vida para poder y saber atender la constante evolución que se produce en todos los ámbitos de trabajo y convivencia. Lógicamente, ambas están estrechamente interrelacionadas, por lo que se utilizan las dos expresiones de forma indistinta.

SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN	SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO
— Convergen los soportes	— Convergen los contenidos
— La información es unívoca, unidirecciónal	— La información se reelabora, se interpreta, se comunica
— Predomina el sistema	— Predomina el sujeto
— Masiva, indiscriminada	— Individual, diferenciadora
— Centrada en los contenidos	— Centrada en el proceso
— Democrática	— Participativa

© NARCEA/UNED

Lógicamente, tras este planteamiento comprobamos la necesidad de la educación para facilitar el acceso a la sociedad del conocimiento y sin ella estamos discriminando a sectores de la población, negándoles el acceso a la sociedad del mañana, cuando la posición de cada uno en el espacio del saber será decisiva para su futuro. El acceder al mundo de la información no es cuestión de elección o de opción, sino una necesidad y un derecho de todo ciudadano. En un mundo donde la información y los conocimientos circulan a través de soportes tecnológicos cada vez más sofisticados y poderosos, el papel de la educación debe ser definido por su capacidad para preparar para el uso consciente, crítico, activo, de las tecnologías que la posibilitan (Tedesco, 1998). Alfabetizar ya no será sólo enseñar a leer y a escribir, sino aprender a utilizar todos estos recursos tecnológicos, a saber leer en los diferentes soportes, a saber comunicarnos en los más diversos escenarios.

3. EL PAPEL DE LA EDUCACIÓN EN LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO

Influencia de la tecnología de la información y la comunicación en la educación

Tal como ya hemos indicado, todas estas innovaciones tecnológicas han afectado de igual modo a la educación, provocando la necesidad de llevar a cabo transformaciones radicales en su modo de entenderla y desarrollarla. Ya hemos comentado cómo la enseñanza, tal como está actualmente diseñada, no responde a las demandas de la nueva sociedad del conocimiento. Pero el problema no radica en los contenidos que se quieren transmitir a través de ella, sino en las competencias, en las herramientas que es capaz de desarrollar, junto con la idea necesaria de una educación a lo largo de la vida. Además de que «la profundidad del proceso de cambio social que tiene lugar actualmente nos obliga a reformular las preguntas básicas sobre los fines de la educación, sobre quiénes asumen la responsabilidad de formar a las nuevas generaciones y sobre qué legado cultural, qué valores, qué concepción del hombre y la sociedad deseamos transmitir» (Tedesco, 1995: 25). Todo esto nos lleva a replantear el diseño de toda propuesta educativa de acuerdo a:

- Las *finalidades* que se quieren lograr.
- Los *contenidos* que se deben transmitir.
- Los *métodos* en los que se van a apoyar.

© NARCEA/UNED

— Los *agentes* que deben intervenir.
— Los *espacios* y *tiempos* en los que se va a desarrollar.

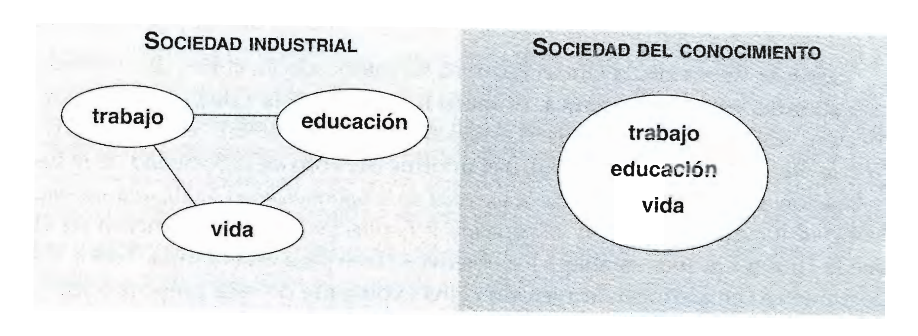
Ante esta realidad, el primer cambio que exige la sociedad del conocimiento es el planteamiento de que la educación es una realidad presente en la persona a lo largo de la vida. No es algo que se pueda identificar como propio de una etapa vital, sino un desarrollo necesario que debe llevarse a cabo en los diferentes estadios vitales ya sea en ámbitos formales, no formales e informales. «Lo importante es formar personas preparadas para poder aprender continuamente, pero tan importante como tener la capacidad de aprender es la actitud de desaprender, es decir, la aceptación de la caducidad de los propios conocimientos y la aceptación del cambio necesario» (Majó, 2000: 79). Es decir, la adquisición de esas actitudes y destrezas esenciales para aplicar los conocimientos necesarios en cada momento, dirigidos al logro del pleno desarrollo de cada persona en cada uno de los roles que desempeña a lo largo de su existencia en una idea de reeducación constante, no de reciclaje, tal como se ha venido entendiendo hasta hoy. Además, cada vez cobra más relevancia la convicción de que los centros educativos ya no son el único centro de información y formación, por lo que deberá planificar su actividad en estrecha relación con los otros espacios y agentes del saber en una concepción integradora dirigida hacia el logro de una sociedad educadora.

En este sentido, los diseños curriculares, tal como están vigentes en la actualidad, no responden a esta demanda. Los diversos sistemas educativos, en todos sus niveles, están planificados con una idea de totalidad ajenos a la realidad de estas comunidades emergentes. Esta sociedad del conocimiento está exigiendo un cambio no sólo en los contenidos, sino, y de forma especial, en los métodos, en las finalidades... Todo individuo vive, como es lógico, en espacios que educan y que aportan información. Por ello, lo esencial de la escuela no será aportar contenidos, sino ayudar a cada uno de los individuos a adquirir las competencias necesarias para buscar, analizar, criticar, relacionar, aplicar... esas informaciones, con el fin de convertirlas realmente en saberes útiles.

Podemos acceder a la información a través de múltiples medios y gracias a diferentes herramientas tecnológicas. Ahora bien, la capacidad de transformar esa información en saber deberá ser uno de los objetivos prioritarios de la educación formal. Por otro lado, «la evolución de la tecnología puesta al servicio de la educación, (...), hace prever un progresivo desarrollo de la autoformación, entendida como la toma de la iniciativa en el aprendizaje a cargo del propio sujeto que aprende, quien se erige en rector del ritmo y las circunstancias en que tal aprendizaje se lleva a cabo» (Sarramona, 2000: 28). Todo esto nos hace comprender la necesaria evolución de la interrelación de

© NARCEA/UNED

la educación con las exigencias sociales en una única unidad, donde cada ámbito no está plasmado en espacios independientes, aunque posteriormente relacionados, sino que se da una lógica integración en una unidad de espacio vital (Majó, 2000):



Por otro lado, en diversas iniciativas sociales y políticas, dirigidas a introducir las innovaciones tecnológicas en la educación, se propone como elemento esencial dotar a todo individuo de acceso a Internet. No cabe duda que es necesario que cada individuo pueda contar con los recursos tecnológicos y materiales necesarios y básicos que posibiliten este acceso. Ahora bien, esto por sí solo no conduce a nada. El tener los medios no soluciona por sí mismo las nuevas necesidades que está planteando la sociedad de la información. Antes bien habrá que replantear los objetivos del propio sistema educativo, los métodos, los contenidos, etc., junto con los profesionales de la educación, quienes deberán ir por delante en esta tarea.

Enseñar y aprender en la sociedad cognitiva

La Unión Europea, como ámbito supranacional en el que estamos insertos, ha mostrado desde hace años una gran inquietud para que todos los países que forman parte de ella, sepan integrar todos estos avances tecnológicos, y así poder ser realmente competitivos. Esta preocupación está siendo compartida por otros muchos países de todas las latitudes de nuestro planeta, y todos ellos (Foro de la Sociedad de la Información, 2000) se proponen como objetivos prioritarios:

- Estudiar cómo afectan las TIC en el comportamiento humano, tanto a nivel individual como colectivo.

© NARCEA / UNED

- Estudiar los cambios previsibles en los patrones de conducta de trabajo y ocio, en los valores que están emergiendo, etc.
- Desarrollar un marco que ayude a definir esta sociedad de la información.
- Asegurar una mejora de oportunidades para todos.

Con esta intención, la Unión Europea ha publicado ya varios documentos que abordan esta problemática. El Libro Blanco sobre la Educación y la Formación, «*Enseñar y aprender. Hacia la sociedad cognitiva*» (1995), «*eLearning. Concebir la educación del futuro*» (2000), o el informe del Foro de la Sociedad de la Información «*Una vía europea hacia la sociedad de la información*» (2000), «*Educación, juventud y cultura*» (2003) o «*Educación y Formación 2010*» documento en el que la Unión Europea establece los objetivos clave para esta década. Todos los documentos citados constituyen un claro exponente de esta preocupación y del esfuerzo que se está llevando a cabo por introducir a Europa de forma competitiva en las exigencias de esta sociedad emergente. En ellos se plantea la necesidad de dar respuesta a las demandas actuales de formación de la sociedad de la información, ya que la posición de cada uno en el espacio del saber es y será decisiva (COM, 1995). Las posibilidades de empleo, y su consiguiente integración social, así como la plenitud personal están en base al saber, por lo que la capacidad de acceder al mundo de la información, de transformarlo en conocimiento, será lo que estructurará en el futuro nuestras sociedades. La información es necesaria, pero son sólo datos, que hay que saber utilizar. Por eso quien adquiere el saber, ése es el que tiene el poder y es competitivo.

En consecuencia, los objetivos de toda educación en la sociedad actual se centran en aprender a:

- Aprender.
- Anticipar y resolver problemas nuevos, ideando soluciones alternativas.
- Localizar información pertinente y a transformarla en conocimiento.
- Relacionar las enseñanzas con la realidad y con las otras ciencias.
- Leer y comunicarse en todos los soportes que genera nuestra sociedad.
- Pensar de forma interdisciplinaria e integradora, para poder percibir todas las dimensiones de los problemas y/o situaciones.

Estamos en una sociedad cognitiva que emerge de la sociedad de la información, de una civilización científica y técnica, inmersa en una mundia-

© NARCEA/UNED

lización de la economía. Estos rasgos del mundo actual están exigiendo una respuesta interdependiente. No podemos acometer actualmente ninguna actividad sin prever las repercusiones que podrá tener en campos diferentes al propio, o sin tener en cuenta áreas convergentes a la hora de abordarlos. Así, esta sociedad de la información está generando un modo de aprendizaje, de trabajo, de relación más flexibles y descentralizados. «La búsqueda de la flexibilidad, el desarrollo de cooperaciones en red, el aumento de uso de la subcontratación y el desarrollo del trabajo en equipo son algunas de las consecuencias de la penetración de las tecnologías de la información» (COM, 1995: 6). Si nos centramos en el mundo del trabajo, en él se exigirá cada vez más tareas que implican iniciativa, autonomía, adaptación y responsabilidad, convirtiéndose la interactividad en una de las claves del mundo del mañana, pero para ello cada individuo deberá estar preparado para saber trabajar en equipo y con una seria formación interdisciplinar. Además, no podemos hablar de límites geográficos, tan sólo legales y culturales en cuanto que formas de vida, por lo que es lógico que cualquier problema o cualquier iniciativa tenga repercusiones mundiales. El concepto de espacio ha cambiado radicalmente. La capacidad de apertura, la libre circulación de personas, de ideas, la flexibilidad... serán claras características del mundo del mañana.

Por último, nos encontramos inmersos en una civilización científica y técnica. El desarrollo en estos campos ha sido espectacular a lo largo del siglo XX, y saber asumirla es uno de los retos más importantes que tiene el ciudadano. Muchos se ven superados por estos mismos avances tecnológicos, por lo que acaban percibiéndola más como una amenaza que como una ayuda. Nos encontramos ante un desfase entre el progreso y el conocimiento que tenemos sobre él. «Frente a esta crisis no basta ya con una mejor, e indispensable, información. Este clima irracional desaparecerá si se difunde el conocimiento. Se aceptará la civilización científica y técnica y podrá difundir mejor una cultura de la innovación si se muestra el vínculo entre ciencia y progreso humano, si se adquiere conciencia de sus límites» (COM, 1995: 8). Para lograrlo es necesario el dominio de estas tecnologías, el acceso a las más variadas formas de información, de comunicación, a la vez que una sólida formación cultural y ética.

De este modo, la cultura es vista como el mejor medio del que dispondremos para la comprensión del mundo, de tal manera que podamos evitar que la sociedad del mañana se divida entre los que pueden interpretar el mundo que les rodea, los que sólo sabrán utilizar informaciones fragmentarias y los que definitivamente se queden al margen. Ya que la comprensión del mundo únicamente será posible si se puede percibir su sentido, com-

© NARCEA/UNED

prender su modo de funcionar y encontrar su camino (COM, 1995). Ahí está el verdadero reto de la educación, que ayude a ser capaz de situar y comprender, de manera crítica, las imágenes y los datos que le llegan desde las múltiples fuentes que le rodean (COM, 1995). Esta tarea continúa siendo ineludible para la educación formal, simplemente porque todo empieza en ella, es en ella donde la sociedad cognitiva debe tener sus raíces y donde se fragua la posibilidad de un mundo más humano, ya que «(...) sigue siendo el instrumento irreemplazable del desarrollo personal y de la integración social de cada individuo» (COM, 1995: 27).

Como consecuencia de esta situación, la gran preocupación de los sistemas educativos se centra en los contenidos, en base a un espíritu de eficacia y utilidad, nos atreveríamos a afirmar que, inmediata. Esta idea no es exclusiva del mundo educativo, sino que está presente en todos los ámbitos sociales y profesionales. Diseñar un currículum básico y completo que ofrezca a todos los ciudadanos unas competencias suficientes para afrontar de la mejor manera posible su puesto en la sociedad. Pero no olvidemos que «de cara al siglo XXI, la futura sociedad del conocimiento está necesitada de una cada vez más amplia formación cultural interdisciplinaria e integral, es decir, humanista-literaria a la vez que científico-tecnológica, que permita transformar el cúmulo de información actual —en continuo e imparable aumento— en conocimiento válido, y aplicarlo, con criterios éticos y morales, no sólo en la solución de problemas más inmediatos, sino también para contribuir a solucionar los problemas de alcance global de todo orden que a todos importan a la postre» (Diez Hochleitner, 1994: 35).

Ahora bien, la cuestión no se centra tanto en qué conocimientos debemos transmitir y cuáles no, cuáles son imprescindibles y cuáles secundarios, discusión permanente a lo largo de la historia de la educación y de muy difícil solución. Nadie duda de que se necesitan datos, de la importancia de profundizar en diferentes campos del saber, pero aún más importante es enseñar destrezas, procedimientos, habilidades para acceder al mundo de la información, generando así un auténtico y personal conocimiento. Es decir, la cuestión no está en saber muchas cosas, sino en saber acceder a la información necesaria, seleccionarla e interrelacionarla con lo que ya conocemos. La clave de este logro está en el proceso; y no tanto en los conceptos, hechos o principios que se quieran transmitir. «(...) la misión fundamental de la educación es ayudar a cada individuo a desarrollar todo su potencial y a convertirse en un ser humano completo, y no en una herramienta para la economía; la adquisición de los conocimientos y competencias debe acompañarse de una educación del carácter, de una apertura cultural y de un despertar a la responsabilidad social» (COM, 1995: 9).

© NARCEA/UNED

Por otro lado, la interdependencia, la interacción e integración de los conocimientos y las competencias, son las tres claves de todo currículo que deberá saber ofrecer toda propuesta educativa, ya que la salida de la situación actual hay que buscarla en prestar más atención al modo como se construyen conocimientos; a facilitar que todo individuo se entrene en los procesos de comprensión y no en los resultados adquiridos, a que se aprendan a utilizar todas estas nuevas tecnologías de la información, al servicio de la construcción personal del saber (Delval, 1990) y en cualquier escenario educativo.

© NARCEA/UNED

Capítulo 13

El compromiso de Europa por la educación[1]

Todos conocemos la decidida apuesta de la Unión Europea por convertirse en una de las economías más competitivas del mundo, capaz de lograr un crecimiento económico sostenido, con mejores empleos y una mayor cohesión social (COM, 2001). Pero este proyecto no se hará realidad sin la formación y la participación de sus ciudadanos, dirigida al desarrollo profesional, a la integración social, a la transmisión de los valores europeos y del patrimonio cultural propio de cada país, y sin el aprendizaje de la autonomía (COM, 1995).

No debemos olvidar que las fronteras políticas ya no tienen sentido en un mundo donde todo es cada vez más cercano, donde es un hecho evidente la interdependencia estrecha entre todos los pueblos. Europa ha recorrido un largo camino lleno de luces y sombras tras la conquista de un modelo común político, social, económico, democrático y multicultural para todos sus países.

Si recurrimos a la historia, en 1975 el primer ministro belga destacaba que la construcción europea era algo más que una forma de colaboración económica entre Estados miembros. Se pretendía un acercamiento entre pueblos que tratan de adaptar conjuntamente sus sociedades a las nuevas condiciones del mundo, respetando los valores que constituyen su patrimonio común (Fontaine, 1994). Se estaba reclamando el «rostro humano» de Europa, lo que suponía construir una Europa con espacios comunes no sólo en lo económico, sino también en lo social, en lo cultural y en lo educativo (Medina Rubio, 2000). La Unión Europea nació sobre unos acuerdos económicos, pero

[1] Este capítulo se basa en un trabajo anterior publicado en el libro coordinado por Miguel Angel Galindo Martín y Yolanda Fernández Jurado (2006): *Política socioeconómica en la Unión Europea.* Madrid: Publicaciones Delta.

© NARCEA/UNED

cada vez se ha hecho más evidente que este esfuerzo político no alcanzará realmente su objetivo si no se apoya en la participación activa de sus ciudadanos. De ahí la necesaria inclusión y participación del ciudadano en la constitución de este espacio europeo, aspecto que se logrará únicamente desde presupuestos educativos y culturales, y no desde planteamientos exclusivamente económicos.

La mención constante a la figura del ciudadano y, especialmente, la mención a su educación como uno de los objetivos prioritarios de la Unión, ha sido la clave de la política europea a partir de la última década del pasado siglo. A la vez que se apuesta por la cultura como un elemento unificador en la que es necesaria una comprensión del otro sin negar la diferencia (Beneyto, 1999; y Habermas, 2005).

Con esta nueva perspectiva se plantea que la educación, en todos sus niveles y ámbitos, debe ayudar a conseguir tres objetivos principales (COM, 2001):

— El *desarrollo del individuo*, para que pueda desplegar todo su potencial y llevar una vida plena.
— El *desarrollo de la sociedad*, en particular reduciendo las disparidades y desigualdades entre individuos o grupos.
— El *desarrollo de la economía*, haciendo lo necesario para que las capacidades de la mano de obra correspondan a las necesidades de empresas y empleadores.

Estas son las claves para formar al futuro ciudadano de la Unión Europea, pautas que explican la evolución de la actual política educativa europea.

1. LA POLÍTICA EDUCATIVA DE LA UNIÓN EUROPEA

Si revisamos la política educativa que la Unión Europea ha llevado a cabo a lo largo de estos años, comprobamos que ésta ha evolucionado a un ritmo muy diferente al de otras áreas políticas de la Unión (García Aretio y Ruiz Corbella, 2006). De hecho, el *Tratado de Roma* (1957), en el que se refrendaba ya esa primera comunidad económica, no contenía artículo alguno relacionado con la educación, a excepción de unos puntos relativos a la formación profesional.

Al analizar el tiempo transcurrido entre la firma de ese primer Tratado y el *Tratado de Niza* (2001), nos damos cuenta de que durante años no ha existido

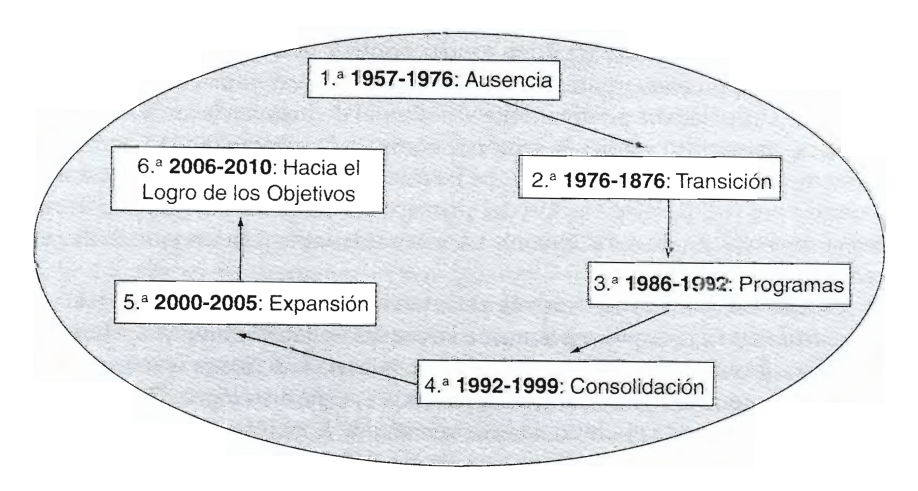
© NARCEA/UNED

una intención real y eficaz de acometer una política educativa de carácter comunitario. Desde esta perspectiva, Europa no ha sido ningún modelo de cooperación e integración. La unificación en el ámbito económico estaba clara y, sin embargo, los recelos nacionales surgían en cuanto se traspasaba este límite. La inexistencia de una política comunitaria clara en el campo educativo se debió, básicamente, a la diversidad de los sistemas educativos, a la vez que al miedo a perder autonomía, sufrir injerencias en la esfera educativa, poder verse mermada la identidad nacional y sentir minusvalorada la propia cultura.

Esto condujo a que desde los primeros pasos hacia los inicios de la Comunidad Económica Europea, la educación quedara, hasta entrados los años 70, fuera de los temas tratados en su seno. Tuvo que transcurrir todo ese tiempo para que los forjadores de la política europea se dieran cuenta de la necesidad de la educación para el logro de sus objetivos.

Toda esta situación de miedos y recelos condujo a la sucesión de seis etapas claves en la evolución de esta política, en la que, finalmente, se reconoce que «(...) hoy en día es más necesario que nunca que los ciudadanos adquieran los conocimientos y las aptitudes necesarias para cosechar los beneficios y asumir los retos de la sociedad del conocimiento» (COM, 2001: 7).

Las etapas a las que se refieren y que desarrollaremos más adelante se resumen en el siguiente gráfico:



© NARCEA / UNED

2. LOS PRINCIPIOS QUE SUSTENTAN LA POLÍTICA EDUCATIVA COMUNITARIA

Antes de continuar con la evolución de la política educativa en la Unión Europea, es necesario aclarar los principios políticos básicos que la sustentan. Con ellos se entenderá mejor el porqué de la lenta consolidación de los acuerdos educativos en este espacio europeo y el porqué de cada una de sus actuaciones. Nos referimos, en concreto, a los principios de *subsidiariedad, cooperación, atribución de competencias* y *proporcionalidad.*

El principio de subsidiariedad

Toda la política comunitaria se rige de forma esencial a partir del principio de *subsidiariedad,* residiendo su clave en el sentido que toda organización, estructura, autoridad o poder político están al servicio de las personas y de los grupos humanos concretos (Medina Rubio, 2001e). Es decir, «En los ámbitos que no sean de su competencia exclusiva, la Comunidad intervendrá conforme al principio de subsidiariedad, sólo en la medida en que los objetivos de la acción pretendida no puedan ser alcanzados, de manera suficiente por los Estados miembros, y por consiguiente, puedan lograrse mejor debido a la dimensión o a los efectos de la acción contemplada a nivel comunitario. Ninguna acción de la Comunidad excederá de lo necesario para alcanzar los objetivos del presente Tratado» (*Tratado de la Unión Europea,* artículo 3 B., párrafo, 2).

De esta forma, este principio se ha convertido en uno de los principios socio-políticos de más interés en la construcción de la Europa comunitaria. Y aunque los diferentes organismos comunitarios deben informar de la realización de sus objetivos políticos ante el Tribunal de Justicia de la Comunidad Europea, existen una serie de sectores, como es la educación, la formación profesional o la cultura, en los que se ha admitido como modo de actuación asumida por todos, la aplicación del principio de subsidiariedad dada la especial sensibilidad de estos sectores para la ciudadanía y la autonomía de las naciones.

Gracias a él los Estados miembros tienen salvaguardado el ejercicio de su autonomía en sus propias naciones, a la vez que están claramente definidos cuáles son los ámbitos de actuación de la Unión ante acciones en las que los Estados no tienen en su mano todos los recursos para su logro. De esta manera, está delimitado el límite de intervención de la política comunitaria y el principio de no injerencia en lo que es propio de la política de cada nación. Es

© NARCEA / UNED

decir, desde esta consideración ético-jurídica, la intervención comunitaria se justifica en nombre del bien común, allí donde los grupos sociales o las personas no sean aún capaces para garantizarlo por sí mismas (Medina Rubio, 2001e).

Ahora bien, para aplicar este principio es necesario que se cumplan dos requisitos:

a) Que los objetivos de la acción pretendida no puedan ser alcanzados de manera suficiente por los Estados miembros. En este punto se pretende garantizar que si la Comunidad puede elegir entre varios modos de acción, debe escoger, a igual eficacia, aquella que deje más libertad a éstos.
b) Si estos objetivos pueden lograrse mejor a nivel comunitario, bien por su dimensión o por sus efectos debe primar siempre este nivel comunitario. Lo que se pretende es conseguir la forma de actuación más sencilla y coherente para lograr los objetivos propuestos, y garantizar una ejecución eficaz de los mismos.

Los principios de cooperación, atribución de competencias y proporcionalidad

En el mismo artículo citado se alude a otros tres principios diferentes y complementarios al de subsidiariedad, que acabamos de ver. Nos referimos a los principios de *cooperación* leal entre las instituciones comunitarias y los Estados miembros, de *atribución de competencias* y de *proporcionalidad*.

El *principio de cooperación* pretende garantizar la colaboración de todos los Estados miembros en el logro de los objetivos aprobados por los órganos europeos competentes.

Por su parte, el *principio de atribución de competencias* reconoce que la Comunidad actuará estrictamente dentro de los límites de las competencias que le atribuye la normativa aprobada en la Unión. Es decir, que para conocer si la Comunidad puede actuar en un determinado ámbito educativo habrá que tener en cuenta no sólo si dispone de las competencias atribuidas de forma expresa, sino si la intervención proyectada responde a alguno de los objetivos previstos en el Tratado comunitario. Además es preciso valorar si, pese a existir la competencia y estar prevista en los objetivos, en virtud del principio de subsidiariedad, es más eficaz la intervención comunitaria que la actuación aislada de los Estados miembros (Medina Rubio, 2001e).

© NARCEA/UNED

Por último, el *principio de proporcionalidad*, o adecuación de medios a fines, dispone que ninguna acción de la Comunidad excederá de lo necesario para alcanzar los objetivos del Tratado comunitario. Es decir, se pretende evitar cualquier injerencia o abuso de poder por parte de la Comunidad. De este modo, se trata de justificar o discernir qué tipo de actuación es el adecuado, así como también la naturaleza de la norma utilizada.

3. LAS ETAPAS DE LA POLÍTICA EDUCATIVA EUROPEA

1. La etapa de la Ausencia (1957-1976)

En el *Tratado de Roma* (1957), con el que se constituye la Comunidad Económica Europea, se incluyen, como ya mencionamos, tres artículos referidos al ámbito educativo:

Artículo 57	Promueve la adopción de Directivas para el reconocimiento mutuo de diplomas, certificados y otros títulos, como medio imprescindible para poder trabajar profesionalmente en otro país.
Artículo 118	Promueve la colaboración entre los Estados en el ámbito social, particularmente en la formación profesional.
Artículo 128	Demanda el establecimiento de unos principios generales para el logro de una política común de formación profesional.

Estos artículos estaban relacionados exclusivamente con la formación profesional, ya que lo que se pretendía era ajustar los recursos humanos a las nuevas demandas y posibilidades del todavía incipiente mercado común europeo (Rodríguez, 1993), relegándose todo lo relativo a la educación durante mucho tiempo a un segundo plano, al considerarse en la política europea únicamente aquello que tuviese incidencia directa en lo económico.

Será en 1971, catorce años después, cuando se reúnan por primera vez los Ministros de Educación de los países comunitarios y reconozcan la necesidad de establecer mecanismos de cooperación en el ámbito educativo, pilar fundamental para la consolidación de este gran proyecto político.

Otro hecho determinante fue el Informe «*Por una política común de la educación*», más conocido como el *Informe Janne* (1973), en el que se aboga por la necesidad de no separar la educación general de la formación profesional. Si

© NARCEA/UNED

se pretendía formar profesionales competentes, tenía que atenderse, en primer lugar, su formación básica. «Se concedió una especial importancia a la formación permanente de los ciudadanos europeos y se mencionaron la enseñanza de idiomas extranjeros, el reconocimiento mutuo de titulaciones y la introducción de la dimensión europea en la escuela como los elementos básicos de la cooperación, el intercambio y la construcción europea. También se destacó la importancia creciente de las nuevas tecnologías de la información en la educación (...)» (Rodríguez, 1993: 10).

Sin embargo, a pesar de todas estas innovadoras propuestas, se constata la falta de apoyo político y de dotación económica para el logro de estos objetivos. Lo que sí debemos resaltar es que, por primera vez, se contempla la educación como un elemento esencial para la construcción europea, independiente del mundo económico, gracias a lo cual se redactó la *Resolución de 1974* en la que se concreta el marco de cooperación en:

— Intercambio de información.
— Mejora de la correspondencia entre los sistemas educativos.
— Cooperación en la enseñanza superior.
— Reconocimiento de títulos.
— Fomento de la libre circulación.

Esta iniciativa se desarrollaría más tarde en la Resolución que establece el *Primer Programa de Acción de la Comunidad Europea en Educación* (1976), que debe ser considerada como un gran paso, ya que fue el reconocimiento definitivo al desarrollo de acciones concretas de cooperación en educación, con unas líneas de trabajo marcadas y, por fin, con un grupo estable de personas, el Comité de Educación, dispuestas a sacarlo adelante. Este Comité no tardó en concretar sus primeras actuaciones, que se dirigieron (Neave, 1987) a impulsar:

— La enseñanza sobre Europa.
— La movilidad estudiantil e intercambio de estudiantes.
— La tarjeta europea de registro escolar.
— La enseñanza de idiomas.
— Las escuelas europeas.
— La movilidad y formación de profesores.

Será en este momento cuando se ponen en marcha programas dirigidos a la escolarización de hijos de trabajadores inmigrantes, la atención a la transi-

© NARCEA/UNED

ción a la vida activa de los jóvenes o la creación de las Escuelas Europeas, centros interculturales poco conocidos pero que han logrado unos excelentes resultados de formación, así como la creación de la Red EURYDICE, clave para el intercambio de información y la investigación en educación entre todos los países miembros. Sin embargo, las reticencias de algunos Estados continuaron, por lo que aún se deberá esperar bastante tiempo para poder hablar de una auténtica política educativa comunitaria.

2. La etapa de la Transición (1976-1986)

A pesar del gran hito que supuso el inicio de las acciones mencionadas, no se llegó a impulsar ninguna otra iniciativa nueva, dando la sensación de que todo caía en un letargo. No será hasta 1980, un lustro después, cuando se vuelva a retomar la política educativa, por un lado, dado el aumento alarmante del desempleo laboral, especialmente entre los jóvenes, y, por otro, tras la reconsideración del planteamiento que engloba la educación y la formación profesional como único modo de contribuir al desarrollo social y económico de Europa. Es decir, si se quiere lograr una Comunidad Europea hay que formar tanto ciudadanos europeos, como buenos trabajadores, cuestión concretada en la *Declaración de Stuttgart* (1983). Para su logro se intensifica el aprendizaje de las lenguas comunitarias, a la vez que se incluye, por primera vez, la necesidad de incorporar el conocimiento de Europa en los currículos escolares, como único medio de promover esa conciencia europea que fuera el sustrato de nuestra ciudadanía.

Otro de los documentos decisivos de esta etapa fue el *Informe Adonnino: La Europa de los ciudadanos* (1985), aunque no puede considerarse de forma estricta un documento de política educativa. Su relevancia radica en que hace alusión, por vez primera en un protocolo de esta índole, a la gran importancia de la educación y la cultura para la construcción de la nueva Europa. En él se refuerza la idea de la educación y la formación de los ciudadanos para consolidar este proyecto, a la vez que la necesidad de dotar de una dimensión europea a la educación, como elemento clave para la formación de sus ciudadanos.

Sin embargo, a pesar de estos avances, todas estas propuestas no fueron acogidas en la revisión de los Tratados que se efectuó con motivo de la firma del *Acta Única Europea* en 1986, lo que puso en evidencia la falta de voluntad de algunos países para comprometerse en otros ámbitos que no fueran exclusivamente los económicos. De nuevo la educación se quedaba en los apartados no vinculantes de las decisiones comunitarias.

© NARCEA/UNED

3. La etapa de los Programas (1986-1992)

No obstante, será en 1986 cuando se presente para su aprobación el primer programa comunitario, *Comett*, fuera ya del área de la formación profesional, dirigido a fomentar la cooperación entre la Universidad y la empresa. Se argumentó utilizando la interpretación más amplia de los pocos artículos del *Tratado de Roma* que se acercaban a la educación. Es decir, donde decía formación profesional, podría leerse también cualquier otro nivel educativo, en la medida en que toda formación contribuye a formar al ciudadano trabajador. Esta cuestión fue resuelta en última instancia por el Tribunal de Justicia, que aprobó dicho Programa basándose en el artículo 128 del *Tratado de Roma*. Desde ese momento, la educación universitaria entra a formar parte de la política comunitaria, abriéndose así la puerta a la propuesta de otros programas, aunque no sin dificultades. Un buen ejemplo de esto sería la puesta en marcha del programa *Erasmus*, acción dirigida a promover la movilidad entre estudiantes universitarios, ya que a partir de él se sucedieron numerosos programas dirigidos de forma exclusiva a impulsar la educación.

El éxito de estas acciones dio lugar a que antes de acabar la década fueran ya aprobadas las segundas fases de algunos de ellos, lo que originó que se diversificaran los ámbitos de intervención, siempre dentro del principio de subsidiariedad. Con este criterio, esta etapa se centró de forma exclusiva en el desarrollo de este tipo de Programas, que no suponían, en última instancia, ninguna injerencia en la autonomía e identidad de cada nación, pero que han supuesto un verdadero revulsivo para que se valore la educación desde las diferentes instancias políticas de la Comunidad. Prueba de ello es que estas acciones siguen siendo uno de los baluartes más importantes de la acción educativa de la Unión.

La Reunión de Ministros de Educación de 1989 fue otro de los momentos clave para este desarrollo, en la que se vuelve a insistir en la necesidad de fomentar e incluir la dimensión europea en la formación de los jóvenes europeos, a la vez que se plantean como objetivos de la política comunitaria en materia de educación temas relevantes que después serán esenciales en la definición de toda la política educativa posterior (Resolución del Consejo y de los Ministros de Educación, 89/C153/01):

- Desarrollar una Europa pluricultural caracterizada por el respeto de las identidades lingüísticas y culturales, donde la dimensión europea de la enseñanza hará que aumente el sentimiento de los jóvenes de pertenencia a Europa y donde el multilingüismo será un instrumento de diálogo y de intercambio.

© NARCEA/UNED

- Mejorar la formación inicial y continua de los profesores de modo que constituya un elemento fundamental de la calidad de la enseñanza.
- Construir una Europa de la movilidad.
- Conseguir los medios para ofrecer una formación de calidad para todos.
- Desarrollar una Europa abierta al mundo.

Por otro lado, no debemos olvidar que estamos en un momento de grandes cambios en todos los órdenes: la irrupción de las tecnologías de la información y la comunicación, la mundialización de la economía, la globalización, etc., son factores que determinarán las decisiones en todas las esferas políticas. Europa no es ajena a esta situación, muestra de ello es que a partir de los 90 se abre, paulatinamente, una nueva perspectiva para la educación, ya que se reclama cada vez con mayor fuerza la necesidad de construir una Europa de la solidaridad, de la interculturalidad, de la cooperación con los países en desarrollo, en suma, de la ciudadanía activa. Y esto solamente es posible a través de la educación. Pero, aunque iniciamos la década de la globalización, de la solidaridad, de la democracia, también es la de los graves problemas: xenofobia, fuertes migraciones, crisis económica... que marcarán el futuro de la política educativa europea.

4. La etapa de la Consolidación (1992-1999)

El primer gran hito que abre esta etapa fue la firma del *Tratado de la Unión Europea* (Maastricht, 1992), que, de forma definitiva, ratifica y eleva la educación a categoría de legislación comunitaria. Se da, por primera vez, un marco jurídico que puede permitir a la Unión la propuesta de acciones de cooperación en el ámbito de la educación, gracias a la cual posibilita la cooperación europea en todos los sectores educativos. De este modo, en su artículo 126.1 especifica que la Comunidad contribuye «al desarrollo de una educación de calidad fomentando la cooperación entre los Estados miembros y, si fuera necesario, apoyando y completando la acción de éstos en el pleno respeto de sus responsabilidades en cuanto a los contenidos de la enseñanza y a la organización del sistema educativo, así como de su diversidad cultural y lingüística».

Este Tratado dedica los artículos 126 y 127 a la educación y a la formación profesional respectivamente, contenido que vuelve a ser recogido cinco años después en el *Tratado de Amsterdam* (1997) en los artículos 149 y 150. El único cambio en el ámbito educativo que detectamos en este segundo documento

© NARCEA/UNED

institucional es la referencia, en el Preámbulo de esta normativa, a la resolución de todos los Estados «a promover el desarrollo del mayor nivel de conocimientos de los pueblos a través de un amplio acceso a la educación y su puesta al día constante». Sin embargo, la gran innovación estriba en considerar a los ciudadanos de cada país miembro como ciudadanos europeos y no sólo como trabajadores, productores o consumidores. Se comenzaba, así, a consolidar el concepto de ciudadanía de la Unión, y a valorar el papel de la educación en su afianzamiento.

En ambos Tratados, la primera referencia se centra expresamente en la necesidad de la contribución de la educación a la construcción de la Unión Europea, respetando siempre la diversidad cultural y lingüística propia de la Comunidad. Para su logro, establecen como acciones prioritarias:

- El desarrollo de la dimensión europea de la educación.
- El aprendizaje de las lenguas de los Estados miembros.
- La movilidad de los estudiantes y profesores.
- El reconocimiento académico de los títulos y periodos de estudio.
- La promoción de la cooperación entre los centros docentes, el intercambio de información, experiencias... a todos los niveles.
- El fomento de la educación a distancia.

Como resulta obvio, el principio de la subsidiariedad continúa rigiendo, por lo que la Unión Europea actuará únicamente cuando así se requiera, pero su tarea se centrará en formular dictámenes, recomendaciones, etc., en cada uno de estos ámbitos para lograr la convergencia de todos los países hacia estos objetivos prioritarios. Es decir, se reconoce explícitamente la responsabilidad exclusiva de los Estados en temas educativos (organización de los sistemas educativos, contenidos curriculares, etc.), sin menoscabo de que la Comunidad aporte los elementos necesarios para lograr esa sociedad del conocimiento competitiva, por lo que fomentará la cooperación de los Estados miembros en el sector educativo, el apoyo y complemento de las medidas nacionales en educación, así como el impulso de la colaboración con terceros países y con organizaciones internacionales.

A su vez, el segundo articulado en ambos Tratados referido a la educación se centra de forma exclusiva en el desarrollo de la formación profesional, aspecto que se sigue atendiendo de forma prioritaria, dada su íntima relación con el progreso económico de toda la Unión.

En definitiva, esta normativa refleja perfectamente lo que Europa espera de la educación, junto con la delicadeza indiscutible asumida desde el inicio

© NARCEA / UNED

de esta andadura de no interferir en la dinámica de los sistemas educativos de cada Estado miembro. Sin duda, las decisiones políticas en materia educativa no son fáciles, ya que el acuerdo tácito de respetar la identidad de cada nación, sus tradiciones, sistemas educativos... ha impedido, en cierta manera, que se avance más rápidamente. Resulta esencial mantener y respetar esa gran diversidad, a la vez que aprovechar lo mejor de esta herencia común para fomentar niveles más altos de convergencia. Una normalización generalizada de los sistemas educativos es totalmente desaconsejable, y nunca fue, lógicamente, el objetivo de la Comisión (COM, 1989). Ahora bien, para avanzar en esa necesaria convergencia, sí que se percibe la necesidad de exigir mayores cotas de cooperación y armonización entre todas las naciones.

A partir de este momento, la actividad del Comité de Educación se centró, aparte de continuar con las acciones ya consolidadas, como es el caso de los Programas europeos ya mencionados, en introducir nuevos campos de acción, especialmente a partir de las nuevas necesidades sociales, políticas, económicas.... que estaban irrumpiendo en ese final de siglo. Como fruto de estos nuevos intereses se aprobaron en muy poco tiempo dos Libros Blancos[2] y dos Libros Verdes[3], que serán decisivos para las orientaciones de las políticas educativas nacionales y comunitarias. Además, durante estos años se elaboraron diversos informes de gran trascendencia, que ofrecen directrices de sumo interés para acometer la educación de cara al nuevo milenio.

Ejemplos de esta actividad creciente son los documentos que recogemos a continuación.

Todos estos documentos supusieron un verdadero impulso al ámbito educativo, así como la consolidación de la importancia de la educación y la formación para la construcción de la Unión Europea y especialmente de su ciudadanía, y fue el momento en el que la atención de la política educativa comunitaria diversificó sus ámbitos de atención. Es decir, si en un primer momento la Unión Europea se centró de forma exclusiva en la formación profesional, por un lado, y por otro en el sector escolar, dando especial relevancia a las acciones dirigidas a la movilidad de alumnado y profesorado, será en esta etapa cuando se asientan de forma diferenciada la necesidad de promover acciones dirigidas al ámbito escolar, a la formación profesional, a la formación continua, a la universidad, a la educación a lo largo de la vida, a la in-

---

[2] Libro Blanco, documento que contiene propuestas de acción comunitaria en un ámbito específico.

[3] Libro Verde, documento de reflexión sobre un ámbito político específico dirigido al debate público.

© NARCEA / UNED

AÑO	Documentos Europeos
1993	* Libro Verde de *«La Dimensión Europea de la Educación»*
1994	* Libro Blanco *«Crecimiento, competitividad, empleo. Retos y pistas para entrar en el siglo XXI»*
1995	* Libro Blanco *«Enseñar y aprender. Hacia la sociedad cognitiva»*
1996	* Libro Verde *«Educación - Formación - Investigación. Los obstáculos para la movilidad transnacional»* * Informe *«La contribución de las acciones de la Comunidad a la ciudadanía activa con una dimensión europea»*
1997	* Informe *«Para una Europa del Conocimiento»*
1998	* Informe *«El logro de Europa a través de la educación y la formación»*
2000	* Informe *«La calidad de la educación escolar: dieciséis indicadores de calidad»*
2000	* *«Concebir la educación del futuro - Promover la innovación con las nuevas tecnologías»*
2001	* Libro Blanco *«Un nuevo impulso para la juventud europea»*
2001	* *«Futuros objetivos precisos de los sistemas educativos»*
2001	* *«eLearning, concebir la educación del futuro»*
2002	* *«Estrategias nacionales de aprendizaje permanente en Europa»*
2004	* *«La cooperación europea para la garantía de la calidad en la enseñanza superior»*
2004	* *«Educación y Formación 2010: Urgen las reformas para coronar con éxito la estrategia de Lisboa»*
2004	* *«Educación y formación en el espíritu empresarial»*
2006	* *«Modernizar la educación y la formación: una contribución esencial a la prosperidad y a la cohesión social en Europa»*
2007	* *«Promover el aprendizaje de idiomas y la diversidad lingüística»*

troducción de las tecnologías de la información y la comunicación, etc., reconociendo así todo espacio como escenario de formación.

En este punto, no debemos dejar de resaltar también la importancia de los artículos dedicados a la cultura en todos los *«Tratados»*, en los que se men-

© NARCEA/UNED

ciona como objetivo de la Comunidad, entre otros, la mejora del conocimiento y difusión de la cultura e historia de los pueblos europeos. Se reconocía así su papel relevante en la configuración de la identidad europea, que repercutió en la necesaria acción paralela e interconectada de las políticas educativa y cultural.

Ahora bien, tampoco podemos olvidar que todas estas *«conclusiones»*, *«resoluciones»*, *«declaraciones»* y algunas *«directivas»* acumuladas durante todos estos años, ponen de relieve la lentitud en la toma de conciencia y la reticencia en implantar una política auténticamente europea de la educación. Aunque serán las últimas normativas las que nos demuestran que estamos en el auténtico surgimiento de un *espacio europeo de la educación*, en todas sus vertientes y dimensiones. Pero, a pesar de esta situación, este nuevo enfoque de la educación se plasmó en acciones comunitarias de gran alcance:

- En primer lugar, el refuerzo de los *Programas comunitarios*, ahora englobados en tres grandes proyectos: *Sócrates*, que aglutina todas las acciones referidas al ámbito educativo dirigidas a cooperar en el logro de una educación para todos, y en todas las etapas de la vida, promoviendo proyectos innovadores, la movilidad y el aprendizaje de las destrezas necesarias para la inserción plena en nuestra sociedad europea. *Leonardo*, que se centra de forma exclusiva en todo lo que concierne a la formación profesional. *Juventud con Europa*, que ofrece a los jóvenes acciones dirigidas a la movilidad (intercambio, voluntariado, participación en la ciudadanía activa, innovación, etc.) dentro del marco de la educación no formal, con el objeto de conocer las posibilidades reales de la Unión Europea y así participar en su construcción. Estos tres programas coinciden en la idea comunitaria de lograr el importante efecto multiplicador de la libre circulación de ideas y personas al implicarse en el desarrollo de empresas conjuntas. Gracias a las oportunidades que ofrecen a sus ciudadanos, especialmente a los jóvenes, para conocerse y aprender juntos, desarrollan el entendimiento mutuo de las diferencias culturales, ofreciendo, así, la posibilidad de aprender a convivir en la diversidad.
- En segundo lugar, se potencia la propuesta de seminarios, encuentros, congresos, grupos de trabajo... que atiendan y difundan estos objetivos.
- En tercer y último lugar, la puesta en marcha de una serie de acciones que, sin interferir en la dinámica de cada sistema educativo, fueron potenciando diversos ámbitos educativos de cara a la educación del ciudadano del siglo XXI. La enseñanza de las lenguas, el uso de las tecno-

© NARCEA / UNED

logías, la educación intercultural, la calidad de la educación, etc., son algunos de los ejemplos que se han llevado a cabo. La idea subyacente que justificó el desarrollo de todas estas acciones fue la de formar a los ciudadanos de los diversos Estados miembros de la Unión en una clara mentalidad europea, defendiendo la necesidad de un conocimiento básico de la Comunidad, de tal forma que se lograra en un futuro cercano una Europa: multicultural; sin fronteras para todos sus ciudadanos; de la formación para todos y a lo largo de toda la vida; del trabajo, que logre una sociedad fuertemente competitiva; y de la solidaridad, capaz de cooperar con otros Estados y fortalecer, así, el desarrollo de todos los países.

Al revisar todas estas medidas, se concluye que estas propuestas de la Comunidad pretenden la creación de un espacio político común donde la educación ofreciese a cada ciudadano las condiciones necesarias para recibir una educación de calidad y una formación profesional a la altura de las necesidades del mercado europeo (Bárcena, Jover y Gil, 1994). Ahora bien, todas estas medidas que se han llevado a cabo no han contemplado toda la problemática educativa existente. Encontramos temas a los que se les ha dedicado un gran esfuerzo y atención, como es, por ejemplo, el estudio de las lenguas; y otros por los que se ha pasado «de puntillas», como es la homologación de titulaciones; u otros que todavía no se acometieron, como es la introducción real de la dimensión europea de la educación en los currículos de las diferentes etapas educativas. Las decisiones comunitarias para propiciar acciones concretas dirigidas a proporcionar la movilidad, el aprendizaje de idiomas, una educación de calidad... han sido numerosas. En cambio, los problemas y el silencio han surgido en torno a los contenidos conceptuales, las habilidades y los valores mínimos exigibles a todo ciudadano europeo, y presentes, de una forma u otra, en todo sistema educativo de la Unión Europea, o a la implantación de programas comunes en materias tan decisivas para la cultura europea como es, por ejemplo, la historia.

5. La etapa de la Expansión (2000-2005)

Si la anterior etapa fue de un gran dinamismo, ésta se abre con la *Cumbre de Niza* (2000) que dio origen a un nuevo Tratado de gran envergadura para la Unión: el *Tratado de Niza*. Con su firma en febrero de 2001 se inician nuevas perspectivas para la Unión Europea, no ausentes de tensiones y conflictos, como son, por ejemplo, la elaboración de la *Constitución Europea*, la entrada en

© NARCEA / UNED

vigor del *euro* como moneda única, la expansión de la Unión Europea a 25 países, el debate de la inclusión de Turquía como país europeo, etc. Todo ello plantea, sin duda, una nueva configuración política, junto a nuevos retos, hasta hace unas décadas, impensables.

A comienzos de esta etapa, en el año 2000, la *Cumbre de Niza* promovió también la firma y proclamación de la *Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea*. Entre otros aspectos, nos interesa destacar su artículo 14, en el que se recoge el derecho a la educación de todo ciudadano europeo. Por primera vez, en la Unión Europea, se establece un documento de esta índole, que reconoce, de forma explícita, el derecho a la educación y a la formación de toda persona, siendo conscientes de que el disfrute de estos derechos entraña la responsabilidad y el deber de ofertar a todo individuo comunitario las posibilidades para satisfacerlos.

En cuanto a las acciones específicas que se diseñaron para el ámbito educativo, esta nueva etapa se inició con cambios y desafíos. El primer hecho relevante, que marcará toda la trayectoria posterior, fue la *Declaración de Lisboa* (2000) en la que se manifiesta como principio vector de toda la política educativa europea «la educación y la formación a lo largo de la vida». A partir de este momento se tratarán todas las etapas educativas con la misma importancia e incidencia formativa, atendiendo a que cada ciudadano tenga acceso a una educación de calidad a lo largo de la vida, que se concretará en cada estadio vital en acciones específicas de formación.

La idea principal de esta declaración es que la Unión Europea necesita adaptarse tanto a las demandas de la sociedad del conocimiento como a la necesidad de mejorar el nivel y calidad del empleo, ya que debe convertirse en la economía basada en el conocimiento más competitiva y dinámica del mundo, capaz de crecer económicamente de manera sostenible con más y mejores empleos y con mayor cohesión social. Para su logro, se encarga a la Comisión de Educación que emprenda una reflexión general sobre los futuros objetivos precisos de los sistemas educativos, centrados en intereses y prioridades comunes, a la vez que respeta la diversidad nacional, ya que el capital humano es el activo más importante para Europa. Estudio que se traduce en la elaboración del documento *Educación y formación 2010. Urgen las reformas para coronar con éxito la estrategia de Lisboa* (COM, 2003a), que marca los objetivos en el amplio espectro de la educación para toda esta década. Lo que evidencia que toda esta actividad desde la celebración del Consejo de Lisboa esté dirigida al desarrollo de los sistemas de educación y formación, bajo el ángulo de la educación permanente y a escala mundial, lo que ha venido reconociéndose cada vez más como factor crucial para el futuro de Europa en la era del conocimiento (COM, 2002a).

© NARCEA/UNED

Con esta meta, el trabajo de la Comisión de Educación se multiplica. *Hacer realidad un espacio europeo del aprendizaje permanente* (2001) y *Futuros objetivos precisos de los sistemas educativos* (2001), junto con los informes *Sobre la calidad de la educación escolar* (2000), *Sobre los indicadores de calidad de la educación permanente* (2002), el Libro Blanco *Un nuevo impulso para la juventud europea* (2001), que dan las claves para el informe que después marcará los objetivos de esta etapa, *Educación y formación en Europa: sistemas diversos, objetivos compartidos para el 2010* (2002a); todos ellos son los primeros documentos que salen a la luz asentando las bases de las acciones futuras. Estas líneas de acción son refrendadas en el *Consejo Europeo de Barcelona* (2002), y después serán objeto de control periódico de logros y progresos mediante la utilización de indicadores y niveles de referencia.

Desde ese momento, la política educativa es abordada en las reuniones del Consejo Europeo, y la actividad de la Comisión de Educación se organiza diversificando su acción en nueve áreas diferentes: educación y formación 2010; educación, que incluye la educación superior, el proceso de Bolonia y los indicadores de calidad; formación; cooperación en materia de política educativa; educación a lo largo de la vida; movilidad; aprendizaje de lenguas europeas; tecnologías de la información y la comunicación con la promoción de eEuropa, eSchola, Minerva o Netd@ys; reconocimiento de certificaciones y cualificaciones, acciones en terceros países.

Como denominador común a todas estas acciones destaca que cada Estado miembro deberá plantearse el logro de los siguientes objetivos:

- Mejorar la calidad del aprendizaje en Europa, y a la vez la calidad de la formación de los profesores y de los formadores.
- Facilitar y ampliar el acceso al aprendizaje a cualquier edad, facilitando el paso de unos niveles del sistema educativo a otros y validando la formación adquirida en cualquier escenario.
- Actualizar la definición de competencias básicas conforme a la sociedad del conocimiento, integrando las relacionadas con las TIC y potenciando las posibilidades que ofrece la educación a distancia.
- Abrir la educación y la formación al entorno local, a Europa y al mundo, mediante la enseñanza de idiomas, la movilidad, la intensificación de las relaciones con las empresas, etc.
- Aprovechar al máximo los recursos.

Para su logro estamos presenciando una expansión de la educación en la política europea hasta ahora sin precedentes: la transformación del sistema

© NARCEA / UNED

universitario, iniciada en la *Declaración de Bolonia* (1999), con la que se propone y se inicia la construcción de un Espacio Europeo de Educación Superior (EEES); el fomento de la formación profesional y vocacional, que comienza con la *Declaración de Copenhague* (2002), que pretende alcanzar una mayor cooperación en la formación profesional creando instrumentos para mejorar la transparencia de las cualificaciones y competencias de esta formación, un sistema de transferencia de créditos y un conjunto de principios comunes para la validación del aprendizaje no formal.

El logro de la Europa del conocimiento, en la que está incluida la propuesta *eLearning* (*Declaración de Feira*, 2002), propone el plan de acción *eEurope 2005: una sociedad de la información para todos*. En ésta se concretan una serie de acciones dirigidas a dotar a los centros educativos de conexiones de banda ancha, a readaptar las capacidades a la sociedad del conocimiento, lo que incluye la educación a distancia, etc. Como denominador común a toda esta política educativa se establecen tres principios claves: transparencia, calidad y homologación, que serán los referentes para el análisis y revisión en las reuniones anuales que mantiene la Comisión de Ministros de Educación.

Tal como acabamos de exponer, las acciones educativas se diferencian planteando programas de trabajo a largo plazo en los diferentes sectores educativos, pero con un único objetivo: lograr una Europa del conocimiento altamente competitiva. Como metodología de trabajo se estableció el método abierto de coordinación, una manera clara de extender las prácticas idóneas y alcanzar una mayor convergencia en torno a los principales objetivos de la Unión Europea, sin entrometerse en las decisiones específicas de cada nación. Es decir, se trata de conocer las buenas prácticas de cada país, facilitar la comparación y el aprendizaje mutuo, sin caer en la mera copia que conduce inevitablemente a resultados desalentadores. Para ello, se elaborarán indicadores, intercambio de experiencias, evaluación entre homólogos, el control periódico, etc., como vía que garantiza una verdadera convergencia en los aspectos claves de la política educativa europea.

6. Hacia el Logro de los Objetivos (2006-2010)

Este quinquenio, con el 2010 como horizonte, se centra de forma prioritaria en el logro de los objetivos establecidos en la etapa anterior. A lo largo de esta fase ya están previstos los momentos para el control y revisión, y rectificación si es preciso, de los objetivos planteados. La propuesta de indicadores de logro resulta esencial en este proceso, de ahí que se esté trabajando de forma paralela en la identificación de los estándares de calidad de todos ellos, como vía prio-

© NARCEA/UNED

ritaria para garantizar resultados positivos en la fecha prevista. Los programas, acciones para la movilidad, el reconocimiento de certificaciones entre países, etc., se abren ahora también a otras naciones fuera del espacio europeo.

Sin duda, estamos en un momento decisivo para la política educativa, ya que «los objetivos de Lisboa en materia de competitividad y crecimiento económico solamente podrán alcanzarse si los jóvenes que llegan al mercado laboral están correctamente equipados mediante una educación y formación de calidad, conforme a la evolución de la sociedad» (Consejo de la Unión Europea, 2005: 7). Su aportación al progreso económico, a la preparación de las personas para hacer frente a los retos de las nuevas tecnologías y de la globalización, a la lucha de la exclusión social y al entendimiento entre grupos culturales diferentes, resulta, sin duda, decisiva (COM, 2002).

Todos son conscientes de que el reto planteado en Lisboa exige un importante esfuerzo de consolidación de la cooperación en materia de política de educación y formación, por lo que en el *Consejo Europeo de Barcelona* de marzo de 2002 se reafirmaron estos objetivos, señalando que la educación es una de las bases del «modelo social» europeo y que los sistemas de educación de Europa deberían convertirse en una «referencia de calidad mundial» de aquí al 2010. Una parte importante de este trabajo va a consistir en la definición de indicadores y modelos de referencia que permitan medir los avances de cada país, y de Europa en su conjunto, de los objetivos establecidos para 2010 (COM, 2002). Y de lo que se logre dependerá la evolución de los diferentes programas y acciones ahora en proceso.

Otro factor importante que se desarrollará a lo largo de este quinquenio es la apertura a otros países fuera de la Unión Europea, de la búsqueda de procesos educativos convergentes en todos los sectores. Acciones dirigidas a Latinoamérica, Asia, Australia, Canadá, Estados Unidos... abren las perspectivas de una política más allá de nuestras fronteras.

4. LOS GRANDES RETOS PARA LA POLÍTICA EDUCATIVA EUROPEA

Para valorar en su justa medida el desarrollo que está viviendo la política educativa europea, debemos hacer mención a los condicionantes que han impulsado los diferentes retos que ha sabido plantear. Sin duda, y como ya hemos manifestado en varias ocasiones, a lo largo de estas etapas la configuración de la política educativa comunitaria siempre ha estado marcada por una serie de desafíos, que han condicionado la evolución de la educación en

© NARCEA/UNED

este continente. Nos referimos en concreto a los de orden educativo, profesional, tecnológico, institucional y universitario. Todos ellos decisivos para el futuro de la Unión Europea, y que dependen de las decisiones políticas que se concreten en cada caso.

El reto de la educación

Al mencionar el desafío educativo queremos resaltar los grandes cambios a los que se enfrenta la educación en la actualidad. En primer lugar, la consideración de *la educación a lo largo de la vida*, por lo que la educación y la formación deberán estar presentes en todos los escenarios y en todas las etapas vitales. Es decir, la formación ya no está cifrada en unas etapas determinadas, ni en una instrucción concreta, sino que está presente, de una u otra forma, a lo largo de la vida de cada individuo. De ahí que cada uno de los niveles de formación deben considerase como eslabones de una cadena que no termina nunca. Cada individuo aprende no sólo en escenarios formales, sino también en los no formales e informales, por lo que habrá que concretar indicadores para poder reconocer y validar los aprendizajes generados en cada uno de esos entornos.

En segundo lugar, la clarificación y concreción de las *competencias necesarias en la formación de todo ciudadano* que forma parte de la sociedad del conocimiento, como son el dominio de competencias técnicas y científicas, de comunicación en otros idiomas, de trabajo en equipo, etc.

En tercer lugar, la *introducción de las tecnologías de la información y la comunicación* como medio esencial e innovador para la comunicación en esta nueva sociedad. Esto nos lleva a otro de los cambios que hemos mencionado: la necesidad de incidir de modo especial en la formación en competencias como elemento clave de la educación. No sabemos cuáles serán las necesidades de los próximos años, ni qué contenidos serán necesarios en un futuro. Ahora bien, conocemos las competencias básicas que siempre ayudarán a que cada persona sepa afrontar de modo autónomo cada situación, por muy novedosa que ésta sea.

En cuarto lugar, no podemos olvidar el claro *papel que juega la ciudadanía* en la consolidación de todo entorno político, siendo su formación uno de sus factores clave. En este sentido, hablar de ciudadanos europeos no es volver a caer en otro tipo de nacionalismos, sino formar hombres con una clara mentalidad supranacional, abierta a la solidaridad y dispuesta a asumir un alto sentido de la responsabilidad (Díez Hochleitner, 1996; Barthelemy y otros, 1999).

© NARCEA/UNED

En quinto y último lugar, los *métodos pedagógicos* han evolucionado enormemente en estas últimas décadas. La propia concepción sobre el ser humano, la idea de la educación a lo largo de la vida, la confirmación de la necesaria participación de cada educando en su propio proceso de formación, la irrupción de las tecnologías de la información y la comunicación, etc., son factores que explican las nuevas propuestas de la planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje. Ejemplo de este cambio es la introducción de la educación a distancia como metodología que posibilita el acceso de todos a la educación como claro factor de equidad, la formación continua sin abandonar los puestos de trabajo, el dominio de competencias clave en esta sociedad del conocimiento, la interacción con otros independientemente de las coordenadas espaciotemporales, la movilidad virtual, etc.

El reto de la cualificación profesional

En cuanto al desafío profesional resulta evidente que este ámbito está sufriendo importantes cambios, a la vez que es el motor de toda sociedad competitiva. La concepción del trabajo, los nuevos medios, la globalización, las tecnologías de la información y la comunicación, etc., están revolucionando nuestra forma de trabajar y, consecuentemente, la formación profesional a todos los niveles. En pocos años el mundo profesional ha cambiado radicalmente, y podemos afirmar que las fronteras en el ámbito laboral han desaparecido. Ejemplo claro de esta nueva situación es que en la actualidad se nos está exigiendo mayor movilidad —real y virtual— y una capacidad de saber interaccionar con otros en cualquier espacio y tiempo.

Resulta igualmente decisiva, tanto la *formación inicial* como la *permanente,* para los diferentes profesionales. Por ello, se exige una mayor actualización de las políticas educativas, adelantarse a las necesidades sociales, económicas y profesionales y unificar criterios entre diferentes sistemas con el fin de favorecer de forma real la movilidad de los profesionales, si realmente queremos ser competitivos. Los centros de formación deben estar estrechamente vinculados con las empresas, de tal forma que exista una interacción continua entre ambos espacios que favorezca los aprendizajes necesarios en cada momento. Sin olvidarnos de todos los aprendizajes que se producen en escenarios no formales e informales, a los que hay que aportar los cauces para su reconocimiento y certificación.

La *movilidad* es otro de los elementos a destacar, por lo que la educación debe favorecerla a través de programas específicos que la posibiliten realmente: el aprendizaje de idiomas, de competencias, la transparencia de los

© NARCEA / UNED

contenidos de aprendizaje. Una clara vía para lograr estos objetivos es la puesta en marcha del *Europass* o del *Suplemento Europeo al Título*, como medios que garantizan la transparencia en la movilidad, indicador esencial para su consecución.

Por otro lado, el desempleo es uno de los problemas característicos de este momento histórico que la política educativa debe también cooperar a erradicar. Toda sociedad debe realizar un gran esfuerzo para paliar esta lacra social y económica. Aunque esta vez no será ya el único objetivo de las acciones comunitarias, sino que está inserto en un ámbito mucho más amplio en el que se trata de construir una sociedad gracias al esfuerzo de sus ciudadanos, asumiendo entre todos los cambios de este nuevo siglo.

El reto de una sociedad en red

Resulta importante hacer también una referencia el desafío tecnológico, ya que las tecnologías de la información y la comunicación son en esta nueva sociedad que está emergiendo un factor esencial de cohesión social y de competitividad, al ofrecer un «(...) sistema de comunicaciones accesible, económico, abierto y global que trasciende las fronteras políticas y culturales y configura crecientemente a la sociedad como una red que interconecta cada vez más a los hombres ofreciendo procedimientos rápidos y baratos de diseminación y difusión de datos e información» (Carrascosa, 2000: 1). Con ello se logra un sistema social, basado en el soporte de estas tecnologías, que facilita el acceso a todo tipo de información, independientemente de su localización geográfica o del momento en que quiera acceder a ella.

Ante este reto, la Unión Europea publica varios informes, *eLearning. Concebir la educación del futuro* (2000) o *Una vía europea hacia la sociedad de la información* (2000), que pretenden «la utilización de las nuevas tecnologías multimediales y de Internet, para mejorar la calidad del aprendizaje facilitando el acceso a recursos y servicios, así como los intercambios y la colaboración a distancia» (COM, 2001b: 10).

En estos informes se plantea la urgencia de dar respuesta a las necesidades actuales de formación en esta sociedad, ya que no podemos olvidar que «la posición de cada uno en el espacio del saber y la competencia será, pues, decisiva» (COM, 1995: 2) para cada individuo, lo que conlleva no sólo la introducción de estas tecnologías en todos los ámbitos de acción de los ciudadanos, sino la reorganización profunda de las propias estructuras del aprendizaje (COM, 2001b). Las posibilidades de empleo y su consiguiente integración social, así como la plenitud personal están en la formación y ca-

© NARCEA / UNED

pacitación, por lo que la capacidad de acceder al mundo de la información, de transformarlo en conocimiento, será lo que estructurará en el futuro nuestras sociedades, en las que la cultura digital será clave.

El programa *eLearning* que se pone en marcha a partir de estos supuestos pretende el logro de la alfabetización digital de los ciudadanos europeos, el desarrollo de nuevos modelos organizativos, especialmente en la educación superior a través de campus virtuales, que faciliten la movilidad virtual; el hermanamiento electrónico entre centros escolares europeos, fomentando así las redes virtuales; el apoyo a las redes y asociaciones que promuevan el uso de estas tecnologías. Con estas premisas, la educación a distancia cobra una relevancia hasta ahora no reconocida, ya que resulta una de las mejores vías de aprendizaje inicial y permanente en cualquier ámbito de interacción.

De forma paralela, se aprueba el *Plan de Acción eEurope 2005*, que concreta ya la necesidad de que todo ciudadano pueda contar con unos servicios públicos en línea modernos, de fácil acceso y seguros (administración en línea para todos los servicios básicos, el aprendizaje en línea, la salud en línea y una infraestructura de información segura). Todos ellos son los primeros pasos hacia una *sociedad en red*.

El reto de una Unión Europea real

Al hablar de este reto resalta la necesidad de la unificación de criterios para el logro de unos objetivos comunes, de homogeneizar criterios fundamentales en los diferentes sistemas educativos que faciliten la movilidad y la interculturalidad, sin perder la identidad de cada nación. Se pretende respetar la individualidad y la singularidad de cada Estado miembro, pero con el objetivo de contribuir a la construcción de la Unión Europea. Debemos encauzar el legítimo derecho, y potenciar la identidad nacional, con la responsabilidad de contribuir, a la vez, a la identidad europea. Criterios como la unificación de las etapas obligatorias de escolarización, la edad mínima de acceso al trabajo, los contenidos mínimos en materias fundamentales, los indicadores de calidad, etc., deben ser comunes, sin necesidad de renunciar a la propia identidad.

Para alcanzar esta idea de convergencia en las diferentes etapas del sistema educativo y en los distintos ámbitos de formación, resulta necesario establecer indicadores que homologuen de forma clara esos aprendizajes entre unos países y otros. Con esta intencionalidad surge la red *NARIC* (Centros Nacionales de Reconocimiento Académico de la Unión Europea), que reúne a los centros nacionales de información sobre el reconocimiento académico en

© NARCEA / UNED

todos los Estados miembros de la Unión, centrados de forma especial en la educación superior y las agencias de calidad y acreditación, como la Red Europea de Calidad en Educación Superior, *ENQA*.

A la vez, nos encontramos con la realidad de las migraciones, fenómeno social imparable que conlleva problemas culturales y educativos de gran magnitud. Europa se está enfrentado no sólo con la problemática de la armonización con las otras naciones que componen este nuevo proyecto, sino con las grandes migraciones de los países del Este, que también son Europa, a la vez que la llegada silenciosa y constante de asiáticos, africanos o latinoamericanos, que están planteando una nueva geografía humana y económica. Si la multiculturalidad ha sido un hecho constante a lo largo de la historia de este continente, hoy es aún más relevante, por lo que la política educativa europea no puede ser más que intercultural.

El reto de la modernización de la universidad

Hacemos especial mención a este reto, ya que la universidad ha permanecido durante muchos años ajena a todo este proceso. Será con el nuevo planteamiento de la educación a lo largo de la vida, cuando la universidad pase de ser un espacio privilegiado a constituirse en un eslabón más de la cadena de formación de toda persona. Ahora, en el nuevo diseño que se está estableciendo a raíz del denominado *Proceso de Bolonia,* la finalidad que prevalece en la enseñanza universitaria es la formación de futuros profesionales, no la búsqueda del saber que promovió el nacimiento de esta institución. Con esta intención, no permanece ajena a todos estos cambios y necesidades sociales y se dirige, junto con las otras etapas y escenarios educativos, al logro de los objetivos de formación de los ciudadanos, respondiendo, de esta forma, a las demandas de la sociedad del conocimiento.

En este sentido, la formación se entiende como inversión en el capital humano, ya que posibilita la responsabilidad de cada individuo, en tanto que sujeto del proceso de su aprendizaje, para mantener su empleabilidad, capaz de asumir plenamente sus responsabilidades y compromisos, acrecentar su cultura y ejercer en plenitud sus derechos, y que tiene sentido en cuanto promueve el crecimiento económico, el empleo y la productividad (Kwiek, 2004). Desde este planteamiento, se apuesta por la universidad dirigida al mercado de trabajo, al desarrollo de la economía de la Unión en una sociedad del conocimiento, en la que se logren unos altos índices de competitividad, de movilidad y de empleabilidad. Para ello, será necesario alcanzar una estructura universitaria común que garantice la transparencia, la compatibilidad y

© NARCEA / UNED

la comparabilidad, única forma de abogar por un sistema altamente competitivo que logre ser líder social y económico.

El punto de arranque de este nuevo planteamiento sobre la universidad fue la *Declaración de Bolonia* (1999), en la que se define lo que hoy debe ser la enseñanza superior para toda Europa, se remodela y actualiza su estructura y su contenido, se refuerza la dimensión europea partiendo de denominadores comunes que aseguren la compatibilidad entre instituciones promoviendo así la movilidad y el logro de un sistema legible, atractivo y competitivo a nivel nacional, europeo e internacional (Instituciones Europeas de Enseñanza Superior, 2001).

Sin embargo, hasta el comunicado *El papel de las universidades en la Europa del conocimiento* (2003), no se abordó de forma directa el rol que se espera que desarrollara la educación superior. Este documento parte del papel de las universidades en una sociedad que se asienta sobre cuatro elementos interdependientes: la producción del conocimiento, su transmisión mediante la educación, su difusión a través de las tecnologías de la información y la comunicación y su explotación gracias a las nuevas formas de innovación tecnológica. En todos estos factores la universidad mantiene una presencia clave, ya que es el centro neurálgico de la investigación, de la educación y la innovación, a la vez que contribuye al logro de los demás objetivos de la Unión Europea, como es el desarrollo económico, el liderazgo y la cohesión social. Pero esta capacidad de liderar una Europa competitiva pasa por una Universidad competitiva y, para ello, debe abordarse una reforma sin precedentes, para que sea capaz de dar respuesta a la creciente demanda de formación superior, a la internacionalización de la educación y la investigación, el desarrollo efectivo y la cooperación entre la universidad y la industria, la reorganización del conocimiento en el que se multiplican los sectores de producción de conocimiento, etc.

Con esta propuesta, la educación superior ya no se identifica únicamente con la formación recibida en las universidades, sino que entra a formar parte de la educación a lo largo de la vida, por lo que se convierte en centros relevantes de la formación inicial y permanente de los profesionales. La universidad debe saber responder a la demanda de la sociedad, aportando transparencia, a través de los mecanismos de reconocimiento mutuo como es un sistema común de medida para la valoración del aprendizaje (créditos ECTS) o el suplemento europeo al título, a la vez que centra su formación en el desarrollo de las competencias específicas propias de cada profesión, respondiendo así a las necesidades del mercado laboral. Este nuevo paradigma de la formación en competencias será la clave que marcará el nuevo diseño de todo el sistema educativo, incluido, como es lógico, el universitario.

© NARCEA / UNED

A partir de este momento, el espejo en el que la universidad se mira para diseñar su formación no es el mundo de la ciencia, sino el de la economía, el mundo laboral. Estos son los que marcarán las pautas para el diseño de títulos y de sus contenidos, por lo que la viabilidad de la formación estriba, en consecuencia, en las necesidades del mercado.

5. EL RETO DE UNA CIUDADANÍA EUROPEA

Por último, debemos hacer mención a la ciudadanía europea como sustrato de este proyecto político. Si analizamos los documentos, los programas, las acciones, etc. que va generando la política educativa europea en estos años, se percibe un cambio paulatino. Poco a poco, se va pasando de la insistencia en la educación, a hablar, cada vez con mayor fuerza, del logro de una ciudadanía europea, de tal forma que formar ciudadanos con una clara identidad europea se convierte en uno de los objetivos prioritarios. Está cada vez más claro que sin el apoyo y la participación de los ciudadanos de los diferentes Estados, la idea europea no será viable, haciéndose evidente que este esfuerzo político que supone la construcción de la Unión Europea no alcanzará realmente su objetivo si no se apoya en la participación activa de sus ciudadanos. Pero al ciudadano hay que formarlo, hay que educarlo para que sea capaz de interactuar en este singular contexto, pues nadie nace sabiendo comportarse como ciudadano. Implica un formarse a lo largo de toda la vida que exige a cada uno saber informarse, aprender, cuestionarse y cuestionar, en definitiva, saber participar.

La formación de una ciudadanía activa deberá fundamentarse, por un lado, en una dimensión cívica y política, lógicamente, pero, por otro, es imprescindible que se apoye en una dimensión afectiva y activa, ligada a su identidad cultural y personal. Cada ciudadano tiene que conocer y comprender sus responsabilidades y deberes, sus derechos y su identidad, en sus variadas expresiones (personal, local, nacional y europeo). Una educación para la ciudadanía con una dimensión europea está claramente ligada a la democracia, los derechos humanos, a las libertades fundamentales, a la adquisición de competencias tan relevantes como son la capacidad de resolver conflictos de forma no violenta, escuchar, comprender e interpretar argumentos de otras personas, reconocer y aceptar las diferencias, elegir, considerar alternativas y someterlas a un análisis ético, asumir responsabilidades compartidas, etc. (Bolivar, 2005).

Una formación para la ciudadanía implica, especialmente, la formación en valores que configuran una auténtica mentalidad europea, valores que, por

© NARCEA / UNED

otra parte, siempre han formado parte de nuestra herencia cultural. Lógicamente, ninguno es exclusivo de esta cultura, pero sí debemos destacar que todos ellos están basados en los principios de justicia, respeto, igualdad y solidaridad, propios de la civilización occidental, y que desde aquí se han irradiado a otras culturas. Es decir, ser europeo no implica encerrarse en un nuevo espacio político, sino saber y querer cooperar en el logro de un mundo más humano. Fomentar la interculturalidad, con la que se socializa a los ciudadanos generando una cultura política, donde los derechos de los grupos son compatibles con la necesaria autonomía (Habermas, 2005).

De esta forma, la Europa de los ciudadanos ha de ser así una comunidad que impulse el derecho a ser hombre más allá de cualquier nacionalidad, compatibilizando un núcleo ético y cultural común con el reconocimiento de las diferencias de cada grupo y con los contextos locales comunitarios (Bolívar, 2005). Consolidar el concepto de ciudadano europeo como aquel que posee un estatus jurídico, conferidos por unos derechos y deberes legales (derecho al voto, libre circulación, etc.), a la vez que personalidad cívica con capacidades, valores, intereses propios de la cultura europea, que sabe, quiere y puede participar en la construcción de este proyecto común. Un proyecto que los europeos sientan que les pertenece como ciudadanos activos que son, no sólo porque comparten una cultura común, ni porque se procede de unas raíces comunes, sino porque el sentido de esta ciudadanía se funda, tal como se recoge en el preámbulo de la *Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea* (2000), «(...) sobre los valores indivisibles y universales de la dignidad humana, la libertad, la igualdad y la solidaridad, y se basa en los principios de la democracia y del Estado de Derecho. Al instituir la ciudadanía de la Unión y crear un espacio de libertad, seguridad y justicia, sitúa a la persona en el centro de su actuación».

A partir de este convencimiento, resulta lógico que se centre ya la atención en la educación para la ciudadanía activa, dirigida a:

— Desarrollar la autonomía personal.
— Estimular las oportunidades para la integración social.
— Mejorar las competencias profesionales.
— Fomentar las habilidades cívicas.

No existe otro modo para establecer una ciudadanía europea, que no sea a través del refuerzo de la competitividad europea, la cohesión social y la integración en la sociedad del conocimiento. Ciudadanía que se fundamenta en un concepto humanista, que defiende una Europa caracterizada por las diferencias culturales, las diferentes concepciones económicas, las distintas reali-

© NARCEA/UNED

dades naturales, pero unidas por un sentido de pertenencia a una civilización común basada en una cultura democrática. Ciudadanos reales y no meramente formales. De hecho, no se sentirán ciudadanos europeos porque se adhieren a una cultura común, por otra parte imposible de imponer, sino que se sentirán ciudadanos de Europa porque ellos mismos son capaces de colaborar en la construcción de este proyecto común y en el logro de este objetivo; la educación tiene un papel esencial que desempeñar tanto en la escuela como en cualquier espacio de convivencia.

A partir de este convencimiento se centra ya la atención en la educación para la ciudadanía activa en Europa. Lograr una conciencia europea basada en la defensa de valores colectivos y de identidades específicas, que abra el camino hacia el logro de una identidad europea, ya que ésta «(...) se realizará en función del fortalecimiento de las culturas nacionales y de su capacidad de proyección hacia el exterior» (Beneyto, 1999: 263). Nos encontramos entre la defensa de los nacionalismos y la realidad cada vez más acuciante del mundo como gran «aldea global» en el que debemos llegar a ser ciudadanos autónomos, críticos, participativos y responsables, en una sociedad que respeta los principios de democracia, los derechos humanos, la paz, la libertad y la igualdad (Naval, 2003). En definitiva, formar ciudadanos capaces de favorecer un desarrollo sostenible de sus naciones, de trabajar en equipo, de auspiciar la equidad y la solidaridad.

© NARCEA/UNED

Capítulo 14

La educación a distancia

En educación, el siglo XX se ha definido por la ampliación progresiva del acceso de todos y todas a la enseñanza básica, mientras que nuestro siglo se está caracterizando por garantizarla a lo largo de la vida. Pretender que esta educación permanente se haga realidad siguiendo exclusivamente el modelo de la enseñanza presencial, escolarizando y atendiendo a toda la población mundial en las diferentes etapas vitales resulta utópico. El sistema convencional de educación formal es hoy claramente insuficiente para atender a una población tan numerosa, que demanda satisfacer unas necesidades de formación y cultura tremendamente heterogéneas.

A partir de la década de los 70 del pasado siglo, países con distinto grado de desarrollo iniciaron una fórmula distinta para ofrecer educación, que se ha ido consolidando como alternativa eficaz a la formación presencial convencional. Nos referimos, en concreto, a la enseñanza a distancia. En España son varias decenas de miles de personas adultas las que siguen hoy esta modalidad de enseñanza-aprendizaje. A escala internacional está más que probado su alto nivel de eficacia siempre que los proyectos, instituciones y programas estén bien diseñados y cuenten con la suficiente dotación de infraestructura y recursos materiales y humanos. Desde la Unión Europea, como hemos tratado en el capítulo anterior, también se establece la educación a distancia como acción educativa prioritaria para atender todas las demandas de formación.

Hablar hoy, por tanto, de educación a distancia no es ninguna novedad. Este tipo de enseñanza, de una u otra forma, ha existido siempre, siendo, sin duda, a partir de los años 60 del siglo XX, cuando ha podido contemplarse su mayor expansión y confirmación junto a la enseñanza presencial.

© NARCEA/UNED

En la actualidad, todas las instituciones de cualquier índole, reconocen su importancia como alternativa fundamental dentro de este proceso de educación a lo largo de la vida, al no ser ya posible limitarnos exclusivamente a la formación recibida en el recinto de las aulas. La sociedad del aprendizaje nos exige saber conjugar enseñanzas presenciales y a distancia, que no son rivales, sino las dos vertientes de un noble esfuerzo común, irrenunciable, de la educación para todos (García Aretio y Marín Ibáñez, 1998).

La educación a distancia tiene un carácter innovador por su flexibilidad para facilitar cualquier tipo de aprendizaje y responder a las demandas más variadas, por el uso intensivo de los medios de comunicación y las tecnologías de la información, por su economía de escala y porque exige el compromiso personal con el autoaprendizaje, que es a la vez condición y objetivo de esta sociedad del aprendizaje. En definitiva, se ve en ella una capacidad especial para contribuir a los objetivos de toda política educativa, principalmente, gracias a la flexibilidad, autonomía e innovación de este sistema en todos sus órdenes.

A la educación a distancia se le abre así un importante reto, satisfacer el derecho que toda persona tiene a acceder a la educación en cualquier etapa de su vida y de acuerdo a sus necesidades o intereses, ya que la formación no estará condicionada por ningún espacio ni tiempo. La educación a distancia trata de ir consolidando valores universales, a la vez que trata de potenciar las culturas específicas de cada lugar; favorecer, en definitiva, la responsabilidad de cada alumno, pues será él mismo el auténtico gestor de su proceso formativo.

En este nuevo diseño de la educación a lo largo de la vida, la educación a distancia responde con mayor flexibilidad y posibilidades de éxito a las necesidades de educación de cada individuo, independientemente de su situación personal, profesional, social... De esta forma, el aprendizaje a distancia se está convirtiendo en punta de lanza que facilita el acceso a la formación a todos los sectores poblacionales.

El objeto de este capítulo se centra en realizar una primera incursión en el mundo de la educación a distancia, porque entendemos que en un libro que abarca las claves de la educación actual, la consideración de este tipo de enseñanza-aprendizaje no puede faltar[1].

[1] En la página Web de la *Cátedra UNESCO de educación a distancia* se puede obtener información y recursos sobre este tema (www.uned.es/catedraunesco-ead).

© NARCEA/UNED

1. ¿POR QUÉ LA EDUCACIÓN A DISTANCIA?

Todas las corrientes pedagógicas actuales y las propuestas políticas de carácter democrático incluyen como punto de partida esencial de todos sus planteamientos, la igualdad de todos los ciudadanos ante el acceso a los diversos niveles educativos sin ningún tipo de discriminación, salvo la que provenga, en los estudios no obligatorios, de las distintas capacidades intelectuales. A hacer realidad este principio y a su impulso coadyuva, sin duda, la oferta de la educación a distancia, ya que es, y será, uno de los instrumentos más potentes en el futuro, y lo está siendo ya en el presente, de la formación inicial y permanente de todos los ciudadanos. Se ha convertido en una alternativa de primer orden en la atención a las nuevas necesidades de formación en el contexto de la educación a lo largo de toda la vida.

Ya hemos señalado que la enseñanza presencial, tal como está actualmente organizada, no puede atender a todos, ni a todas sus necesidades, ni tampoco los propios actores pueden integrarse fácilmente en este modelo a lo largo de las diferentes etapas vitales ni acceder en cualquier momento a la formación que necesitan. De aquí que tanto por estas exigencias, como por los avances tecnológicos, se impone la educación a distancia como un modelo alternativo y complementario a la educación presencial, ya que su flexibilidad es una de las características que la hacen especialmente idónea para gran parte de los ciudadanos, principalmente los adultos.

Por otro lado, los mismos sistemas educativos ven necesario romper las coordenadas de espacio y tiempo, dando así la posibilidad de aprender a distancia, como vía idónea para posibilitar la educación de todos a lo largo de la vida, y, especialmente, a ayudar de forma efectiva a resolver las urgentes necesidades de educación y formación en el mundo. A lo largo de estas últimas décadas, en todos los informes de los organismos internacionales, se la ha mencionado como un medio seguro para garantizar el acceso a la educación y para resolver los problemas y necesidades que todo ser humano encontrará a lo largo de su vida.

2. ANTECEDENTES Y CONSOLIDACIÓN DE LA EDUCACIÓN A DISTANCIA

El gran auge de la educación a distancia tuvo lugar en la segunda mitad del siglo XX. No obstante, también podemos afirmar que este proceso de enseñanza-aprendizaje ha existido desde siempre. Una enseñanza a distancia, de

© NARCEA / UNED

una u otra forma, se ha llevado a cabo en la medida en que se ha pretendido transmitir a otros, una información, unos valores, una cultura, etc., por medios no directos. Una carta, una obra literaria, una obra de arte... han sido instrumentos que se han utilizado para formar a otros transmitiendo por ese medio ideas, creencias, valores, normas, etc. Por ejemplo, Platón cita a Homero como el educador de la Hélade por excelencia. Las historias recogidas en sus poemas no eran narraciones cualesquiera, sino que a través de ellas ensalzaba intencionalmente los valores propios de los griegos. O las cartas de los primeros cristianos, las obras de los autores romanos, el arte románico o gótico, etc., transmiten intencionalmente modelos antropológicos determinados con los que instruir a otros.

Ahora bien, como metodología educativa sistemática y planificada presenta una historia mucho más reciente. En el cuadro que insertamos a continuación (García Aretio, 1999), destacamos los hitos o hechos más significativos que han supuesto los prolegómenos de la enseñanza a distancia actual.

A partir de los años 60, y sobre todo desde la década de los 70 del pasado siglo, en todos los países empieza a fomentarse esta modalidad de enseñanza como una clara alternativa a la educación formal y no formal para llegar a todos los ciudadanos, respondiendo así de forma eficaz a las necesidades educativas, así como al derecho a la educación de todo individuo. Otro criterio que coopera con la difusión de la enseñanza a distancia se refiere a que cada vez más se entiende la educación no sólo como un gasto social, sino como una segura inversión económica que logra beneficios a largo plazo, primando así, poco a poco, la idea de invertir en capital humano (Delors, 1996), como garantía para el desarrollo social.

Las causas que facilitaron este fenómeno de la educación a distancia son muchas, todas ellas interrelacionadas; las sistematizamos básicamente de acuerdo a cinco perspectivas básicas: cultural, sociopolítica, económica, pedagógica y tecnológica. En el cuadro siguiente (pág. 310) quedan explicitadas dichas perspectivas y sus causas.

En definitiva, podemos concretar que el origen de la enseñanza a distancia se puede encontrar en los requerimientos individuales y profesionales, así como en las aspiraciones de los diversos grupos sociales para crecer educacional y socialmente, junto con la multiplicación de los canales de comunicación que posibilitan este proceso de enseñanza-aprendizaje que rompe con toda limitación espacio-temporal.

De este modo, la enseñanza a distancia se consolida como una alternativa que tanto los organismos internacionales, como los diferentes Estados atienden con especial interés. Muestra de ello son, por ejemplo, a nivel internacional el Informe Delors (1996) auspiciado por la UNESCO, en el que se señala la

© NARCEA/UNED

FECHA	HITOS DE LA ENSEÑANZA A DISTANCIA
1728	Aparece un anuncio en la Gaceta de Boston ofreciendo material de enseñanza y tutorías por correspondencia.
1856	C. Toussain y G. Laugenschied en Berlín fueron patrocinados por la Sociedad de Lenguas Modernas a enseñar francés por correspondencia.
1858	La Universidad de Londres otorga títulos a estudiantes externos que reciben enseñanza por correspondencia.
1883	Comienza en Ithaca (Estado de Nueva York) la Universidad por Correspondencia.
1891	La Universidad de Chicago funda el Departamento de Enseñanza por Correspondencia.
1903	Julio Cervera funda en Valencia la Escuela Libre de Ingenieros.
1938	Se celebra la I Conferencia Internacional sobre Educación por Correspondencia (Victoria, Canadá).
1939	Nace el Centro Nacional de Enseñanza a Distancia en Francia.
1951	La Universidad de Sudáfrica se dedica exclusivamente a impartir cursos a distancia.
1962	Se inicia en España la experiencia del Bachillerato Radiofónico.
1963	Se crea el Centro Nacional de Enseñanza Media por Radio y Televisión (España).
1969	Se crea la Open University (Reino Unido).
1972	Se crea la UNED (España).
1979	Se crea el Centro Nacional de Educación Básica a Distancia (CENEBAD, España).
1992	Se crea el Centro para la Innovación y Desarrollo de la Educación a Distancia (CIDEAD, España).
1995	Se crea la Universitat Oberta de Catalunya (UOC), primera institución universitaria virtual en España.

(Cfr. García Aretio, 1999)

necesidad de la convergencia entre la enseñanza a distancia y otro tipo de actividades. O de una forma mucho más explícita, los dos documentos elaborados por la UNESCO (1998; 2002), en los que esta organización apuesta por la enseñanza a distancia, ya que ve en ésta el potencial de crear nuevos mo-

© NARCEA / UNED

delos de enseñanza y aprendizaje con los que llegar a la formación de todos los ciudadanos. A la vez, si analizamos las ofertas educativas que actualmente están desarrollando las instituciones educativas de cualquier nivel y ámbito, comprobamos también el auge de la oferta a distancia.

PERSPECTIVAS	CAUSAS
Cultural	— Realidad de la educación a lo largo de la vida. — Necesidad de la educación permanente. — Reconocimiento del ámbito formal, no formal e informal en educación. — Requerimientos al desarrollo cultural, profesional... de individuos y grupos. — Avances cada vez más rápidos, especialmente en el campo científico y tecnológico. — Constantes cambios en el mundo laboral y profesional.
Sociopolítica	— Democratización de la enseñanza, que conlleva el aumento de la demanda social de educación. — Incapacidad de atender todas estas demandas por parte de los sistemas formales tradicionales. — Existencia de desatendidas capas de la población.
Económica	— Sentido de la rentabilidad de los presupuestos para educación. — Necesidad de mejorar la relación inversión - beneficios.
Pedagógica	— Necesidad de flexibilizar la rigidez de los sistemas convencionales. — Avance de la pedagogía y de la psicología. — Búsqueda de sistemas innovadores para atender nuevas demandas.
Tecnológica	— Avance imparable de las tecnologías. — Consolidación de diferentes y diversos canales de comunicación. — Ruptura de espacio y tiempo.

La Unión Europea, por su parte, incide así mismo en ella en sus tres Tratados Constitutivos (Maastricht, 1992; Ámsterdam, 1996 y Niza, 2001), otorgandola el lugar que le corresponde como garantía de la igualdad de oportunidades y viendo en ella una vía inestimable para el impulso de la dimensión europea de la educación.

En España la consolidación de la educación a distancia ha sido muy parecida a otros países. En nuestro país, la propia Administración centra el ori-

© NARCEA / UNED

gen de la educación pública a distancia en la década de los 60, cuando el Gobierno autoriza a establecer nuevas formas y modalidades de centros docentes y de estudios, encaminados a atender a la población diseminada en núcleos rurales de difícil acceso. A lo largo de esos años la sociedad comienza a plantearse nuevas demandas educativas, ya que los fuertes movimientos migratorios y el despertar del mundo rural aumentan extraordinariamente el número de alumnos que no encuentran respuesta en el sistema tradicional, «(...) y es en forma de «alumnado libre» donde se puede encontrar el embrión de lo que luego sería la educación a distancia propiamente dicha. En aquella época los alumnos libres llegan a alcanzar un tercio del total del alumnado» (MEC, 1995: 11).

Desde la primera experiencia, en 1962, con la propuesta del Bachillerato radiofónico, el desarrollo de la formación a distancia ha sido constante. Se ve respaldada ya con la Ley General de Educación de 1970, en la que se aprueba la enseñanza a distancia como una forma para lograr la escolarización en todos los niveles educativos. Con estas premisas se crean, poco después, el Instituto Nacional de Bachillerato a Distancia (INBAD) y el Centro Nacional de Educación Básica a Distancia (CENEBAD), destinados a atender las enseñanzas básicas, y la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), para la educación superior. A partir de este momento, en todas las leyes educativas posteriores se reconoce esta modalidad como una vía para garantizar el derecho a la educación de todo ciudadano, mostrándola explícitamente como una modalidad más de enseñanza propia de todo sistema educativo, capaz de asegurar la flexibilidad requerida, sin mengua del nivel cualitativo de la misma.

De forma paralela, y con un importante desarrollo, surgen diversas iniciativas privadas, especialmente en torno a la formación permanente. Enseñanzas por correspondencia, en un primer momento, que abarcan tanto sectores de idiomas, aficiones..., como estudios de formación profesional y educación básica. La fuerza de este tipo de centros a distancia logró que ya en 1977 se consolidaran como Asociación Nacional de Centros de Enseñanza a Distancia (ANCED) con una importante presencia en el ámbito de la educación no formal.

Por último mencionar, como expresión clara del empuje y vitalidad de este tipo de educación en todos los niveles y escenarios educativos, la existencia de diferentes organizaciones internacionales que se han ido creando a lo largo de estas últimas décadas, que han ido agrupando todas estas instituciones con el fin de promocionar y expandir con mayor fuerza sus acciones, a la vez que aunar esfuerzos. Entre las más significativas están las siguientes, tomando como criterio la presencia en ellas de instituciones españolas:

© NARCEA/UNED

INSTITUCIÓN	AÑO DE CREACIÓN	ÁMBITO DE ACTIVIDAD
International Council for Open and Distance Learning (ICDE)	1938	Internacional Todos los ámbitos y niveles
Asociación Iberoamericana de Educación Superior a Distancia (AIESAD)	1980	Iberoamericano Nivel universitario
European Association of Distance Teaching Universities (EADTU)	1987	Europeo Nivel universitario
European Distance Education Network (EDEN)	1991	Europeo Todos los ámbitos y niveles

3. EL PROBLEMA DE LAS DIFERENTES DENOMINACIONES EN TORNO A LA ENSEÑANZA A DISTANCIA

La evolución vertiginosa de esta forma de enseñar ha llevado a considerables cambios en su estructura, metodología y en el uso de canales de comunicación, materiales y recursos, aspecto poco frecuente en el mundo educativo ordinario, donde los cambios, cuando se producen, lo hacen con extremada lentitud. Desde su surgimiento ha sido denominada de muy diferentes maneras, según el aspecto o característica en la que se apoyaba de forma prioritaria la enseñanza. Así, partiendo de las denominaciones más significativas, nos encontramos con:

- *Enseñanza por correspondencia,* denominación más conocida y la que más ha perdurado. La comunicación postal define a esta designación, gracias a la cual la interacción entre docente y alumno se realiza de forma exclusiva por vía postal, utilizando de manera primordial el material impreso.
- *Aprendizaje flexible,* ya que estamos ante un tipo de aprendizaje que permite a los estudiantes aprender cuando ellos quieren (frecuencia, ritmo, duración), como ellos quieren y lo que ellos quieren.
- *Enseñanza semipresencial,* denominación utilizada en determinados ámbitos españoles y de Iberoamérica queriendo enfatizar el componente

© NARCEA/UNED

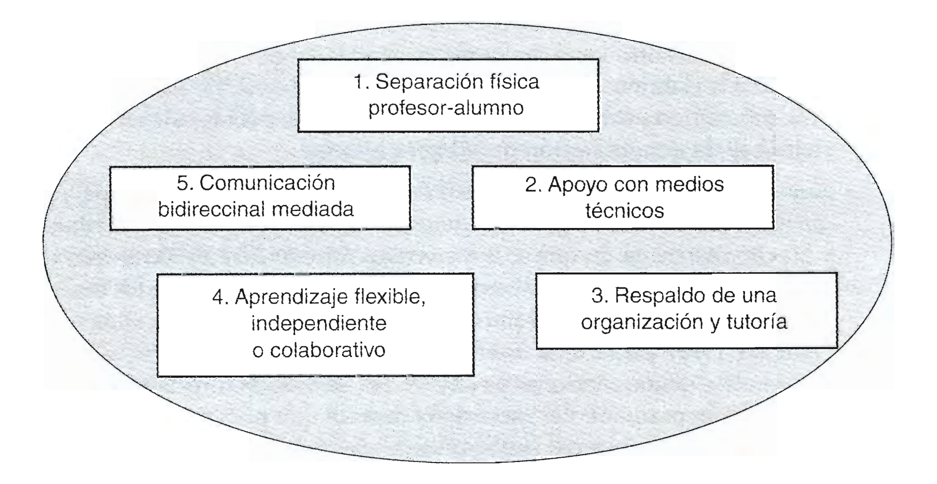
de encuentros presenciales que siguen dándose en determinados momentos entre docente y educando. En este diseño la cuestión se centra en el porcentaje de presencialidad que se incluye para poder utilizar esta terminología. En todo caso, la aproximación que se está produciendo entre los diseños de enseñanza a distancia y los de la presencial y la similitud entre las tecnologías utilizadas, según Bartolomé (2004), invitan a la elaboración de diseños o entornos de carácter *semipresencial.* Esta modalidad está cobrando auge hoy en día en contextos empresariales bajo la denominación de «*blended learning*».

- *Autoformación,* que centra su énfasis en el propio sujeto que aprende, ya que es él quien tiene la iniciativa de su aprendizaje y determina el ritmo y las circunstancias en que se lleva a cabo. A pesar de esto, no se excluye la ayuda de terceros o de otros recursos pero, también en estos casos, será el estudiante el que adopte la decisión de recurrir o no a ellos (Sarramona, 1999). Esta forma de entender la educación a distancia, similar a la de otras denominaciones ya analizadas, se vincula directamente con la formación permanente. Sarramona destaca que para el éxito de programas de autoformación son necesarios dos factores esenciales, la *motivación* como impulso personal para llevarla a cabo, y el *control* por parte del sujeto en cuanto al modo de cómo obtener el conocimiento.
- *Teleformación,* que centra su acción en dos componentes claves en la formación profesional, entendida como formación continua, reciclaje o actualización y en el significado que adjudican al prefijo «*tele*» que tratan de referirlo no sólo a su significado etimológico, distancia, sino a la relación formador-participante a través de diferentes tecnologías de la comunicación. En esta acepción se hace referencia a la posibilidad de adquirir aprendizajes interactivos, flexibles y accesibles a cualquier estudiante, a través de los diferentes canales tecnológicos.
- *Educación virtual, online, formación en espacios virtuales, entornos virtuales de aprendizaje (EVA), eLearning,* etc., en todos ellos el énfasis se pone en que tanto los materiales de estudio como la interacción docente/s-estudiante/s se realiza exclusivamente a través de los recursos tecnológicos, fundamentalmente Internet. En ellos todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, incluida la evaluación, así como los trámites administrativos y de gestión, se lleva a cabo a través de la red. En ésta será la tecnología de red y el soporte *www* que ofrece diferentes herramientas, *software,* recursos, etc., para la transmisión de los contenidos y la interacción profesor-estudiantes y de éstos entre sí, sea ésta de forma síncrona o asíncrona.

© NARCEA / UNED

4. CARACTERÍSTICAS DE LA EDUCACIÓN A DISTANCIA

Este sistema de enseñanza se caracteriza por:



1. Separación física profesor-alumno

Este es uno de los aspectos más necesarios, aunque no suficiente, para la definición. En casi todas las concreciones sobre esta metodología se hace visible ese alejamiento entre el profesor/formador y el estudiante que sustituye el contacto cara a cara, al menos como condición necesaria de la relación enseñanza-aprendizaje según el modelo tradicional. Dicho de una u otra forma, todos los expertos insisten en este rasgo de la separación espacial y temporal entre el profesor y el discente que impide ese contacto, cara a cara, condición inexcusable de los programas convencionales. Aunque en ocasiones, esta *no contigüidad* puede hacer referencia sólo al espacio y no al tiempo, al poderse producir una interacción *síncrona,* en directo, ya sea al utilizar el teléfono, la videoconferencia o el chat.

Reconocemos que también en los sistemas tradicionales numerosos aprendizajes se producen separados de la presencia física del docente. La diferencia en el grado de separación de profesor y alumno en una y otra forma de enseñar radica en el propio diseño del proceso de enseñanza-aprendizaje. En la enseñanza a distancia el aprendizaje se basa en el estudio independiente por parte del alumno de materiales y recursos específicamente elaborados para ello.

© NARCEA / UNED

La fuente de conocimientos representada por el docente ha de ubicarse en diferente lugar físico que el elemento receptor, representado por el discente.

2. Utilización de medios técnicos

Los medios de aprendizaje basados en el material impreso, de laboratorio, audio, vídeo o informático, y la emisión de los mensajes educativos en sus distintas variantes (correo, teléfono, radio, televisión, videoconferencia, Internet, telefonía móvil, etc.) eliminan o reducen sustancialmente los obstáculos de carácter geográfico, económico, laboral, familiar o de índole similar para que el estudiante pueda acceder a la educación. Así, los medios técnicos —asequibles en buena parte al gran público— se convierten en impulsores del principio de igualdad de oportunidades.

En el uso de estos medios, que pueden llegar a un número muy significativo de individuos, está en buena parte de la economía de los sistemas de educación a distancia. Cabe destacar que, aunque el material impreso sigue siendo el medio básico en los procesos de enseñanza a distancia, la mayoría de programas utilizan, además, otros materiales y vías de comunicación de componente electrónico y virtual.

3. Organización de apoyo-tutoría

En las primeras experiencias de estudios a distancia se venía fomentando el aprendizaje individual, privado y no grupal, de forma preferente, pero siempre se contó con una institución cuya finalidad primordial es la de apoyar, motivar, guiar, facilitar y evaluar el aprendizaje del estudiante. La figura del tutor es uno de los componentes claves para identificar los programas de educación a distancia de calidad. Posteriormente, en gran parte de los programas a distancia han existido oportunidades para reuniones presenciales, a través de las tutorías grupales, con finalidades de fomentar la socialización, la interacción y de aprovechar las posibilidades didácticas que ofrece el grupo guiado por un docente.

Respecto a este rasgo, las diferencias entre las instituciones de enseñanza presencial y a distancia son evidentes. Mientras en las instituciones convencionales quien enseña es básicamente el docente, en la enseñanza a distancia es precisamente la institución la que ostenta esta responsabilidad. Es básicamente el trabajo en equipo de numerosas personas con diferentes funciones el que hace posible esta modalidad educativa a distancia.

© NARCEA / UNED

4. Aprendizaje independiente y flexible

En el aprendizaje a distancia el control de la voluntad de aprender depende más del estudiante que del docente. A mediados de la década de los 80, se destacaba fervientemente este rasgo, al significar que mientras el aprendizaje en grupo con la guía continua y cara a cara del docente era la característica propia de la enseñanza convencional, el aprendizaje individual y autónomo del estudiante se conformaba como rasgo propio de los sistemas de enseñanza a distancia. La capacidad para individualizar la educación y la formación es una baza clara de estos sistemas en el desempeño de su importante rol tendente a la necesaria formación permanente de todo ciudadano.

Sin dejar de reconocer el inmenso valor del aprendizaje autónomo e independiente, hemos de significar que gracias a las tecnologías interactivas, este rasgo se está viendo matizado por las posibilidades colaborativas que están ofreciendo los nuevos avances tecnológicos. Mediante el aprendizaje cooperativo el estudiante está encontrando, a lo largo de su proceso de aprendizaje a distancia, multitud de ocasiones para relacionarse y trabajar con el profesor, tutor y compañeros de su mismo curso. De esta forma, la distancia se acorta, la soledad se aminora y la individualización absoluta del aprendizaje se relaja en favor de aprendizajes colaborativos y cooperativos que complementan todo proceso formativo.

Pero aún así, la característica de *flexibilidad* continúa destacándose dentro de esta modalidad educativa como elemento clave de la independencia, al llevarse a cabo estos contactos en espacio, tiempo, forma y ritmo que marca el propio alumno. Este control voluntario del proceso de aprender es un elemento que determinados autores destacan más aún que la propia separación entre profesor y alumno, como seña de identidad de la educación a distancia, entre otras cosas, porque puede englobar ese rasgo de separación que, a su vez, exige autonomía.

5. Comunicación bidireccional mediada

En los sistemas actuales a distancia la comunicación bidireccional se convierte en característica propia de los mismos, aunque, obviamente, así también es —o debería ser— en la enseñanza presencial. Destacar esta característica en los sistemas a distancia lo hacemos, precisamente, con el fin de eliminar esa impresión de comunicación unidireccional que podría suponerse por parte de quienes desconocen esta modalidad educativa. Los estudian-

© NARCEA / UNED

tes pueden responder a los interrogantes planteados en sus materiales de estudio o a través del tutor, a la vez que pueden preguntar e, incluso, iniciar el diálogo.

Sobre todo en la enseñanza a distancia de hoy, la bidireccionalidad necesaria en todo proceso de enseñanza-aprendizaje se convierte en multitud de ocasiones en *multidireccionalidad*, es decir, ahora podemos exigir unos procesos de comunicación no sólo verticales —de docente a estudiante y viceversa— sino también horizontales, de los estudiantes entre sí. Esta comunicación multidireccional está mediada a través de los materiales de estudio y de las vías de comunicación.

5. ¿QUÉ ES EDUCACIÓN A DISTANCIA?

Señalábamos al principio de este capítulo que nuestra pretensión era la de tratar de clarificar qué entendíamos por educación a distancia. Hemos tratado de mantener esa denominación aunque sin excluir otras que también hemos utilizado. Pues bien, explicadas todas y cada una de las características relacionadas, pasamos a exponer la definición de `educación a distancia´ introduciendo en ella los matices que acabamos de exponer. Así, siguiendo a (García Aretio, 2001), entendemos que:

> *la educación a distancia es un sistema tecnológico de comunicación bidireccional y multidireccional, que puede ser masivo, basado en la acción sistemática y conjunta de recursos didácticos y con el apoyo de una organización y tutoría, que, separados físicamente de los estudiantes, propician en éstos un aprendizaje independiente que facilita la colaboración y la cooperación.*

A partir de esta definición se identifican claramente las señas de identidad de esta metodología:

- La *separación del profesor y alumno en el espacio* y/o en el tiempo, sin perjuicio de que se lleve a cabo una comunicación síncrona.
- El *estudio independiente* en el que el alumno controla tiempo, espacio, determinados ritmos de estudio y, en algunos casos, itinerarios, actividades, tiempo de evaluaciones, etc.

© NARCEA / UNED

- La *comunicación mediada* de doble vía entre docente y estudiante y, en algunos casos, de éstos entre sí, a través de diferentes recursos y vías de comunicación.
- El *soporte de una organización/institución* que planifica, diseña, produce materiales, por sí misma o por encargo, y realiza el seguimiento y motivación del proceso de aprendizaje a través de la tutoría.
- El *aprendizaje cooperativo y colaborativo.*

6. COMPONENTES DEL SISTEMA DE EDUCACIÓN A DISTANCIA

Para completar el estudio de este sistema, debemos considerar también los componentes que interaccionan en esa realidad educativa en la que se aplica la metodología de enseñanza más adecuada de acuerdo con:

— El tipo de *alumnos* destinatarios de la formación.

— El tipo o *modalidad de comunicación* didáctica de que se puede disponer dentro de la norma o modelo educativo propuesto.

— El tipo de *estructura organizativa* en el que se integra su docencia.

— El tipo de *tareas docentes* que expresamente se le requieren dentro de la modalidad educativa diseñada.

Para responder a todo ello es preciso abordar los componentes básicos presentes en el sistema a distancia, cuyas características y funciones difieren sustancialmente de las de los sistemas convencionales. Nos referimos en concreto al alumno, al docente, a los materiales o soportes de los contenidos, a las vías de comunicación, a la infraestructura organizativa y de gestión en que se integran.

El estudiante

El elemento básico en toda acción educativa es el alumno, destinatario del mismo y en función de él se estructura todo el proceso. Conocer su desarrollo psicológico, estilos de aprendizaje, motivaciones, etc., resulta imprescindible para alcanzar los objetivos de formación. Obviamente la metodología para motivar y enseñar a estos individuos ha de ser diferenciada de la utilizada en la enseñanza convencional, porque estamos ante un alumno que ha de aprender a distancia, por lo que, de acuerdo con lo ya expuesto, habrá de recorrer la

© NARCEA/UNED

mayor parte del proceso de forma autónoma e independiente. Esto potenciará, precisamente, su capacidad para aprender por sí mismo y su autonomía a la hora de marcarse metas a largo, medio y corto plazo, dirigidas a:

- Consecución y priorización de objetivos de aprendizaje.
- Secuenciación de los contenidos.
- Selección de recursos adecuados a objetivos y contenidos.
- Programación del cuándo y cómo de la evaluación.
- Adecuación de los aprendizajes a su tiempo, ritmo y estilo de aprender.

El docente

La eficacia y eficiencia de las instituciones educativas depende, en gran parte, de la formación, capacidades y actitudes de sus docentes. Esas tres características estarán en consonancia con las funciones encomendadas a los mismos que, obviamente, sabemos son distintas en una institución a distancia respecto a otra de carácter presencial.

En la institución a distancia la docencia no es directa, se utilizan recursos técnicos más o menos sofisticados para posibilitar la comunicación bidireccional. Docencia que habrá de ser enfocada a motivar y potenciar el aprendizaje independiente y autónomo de un adulto. Y en el que se requiere un proceso tecnológico, sobre todo en lo referente a la planificación previa, mucho más depurado que en las instituciones educativas de carácter presencial. Estas características se convierten en condicionantes de la acción docente a distancia que aparece compleja por la multitud de agentes que intervienen desde el diseño de los cursos hasta la evaluación de los aprendizajes de los alumnos.

Por ello, las funciones sustanciales que un profesor de la enseñanza convencional desempeña de forma generalmente individual (programación, enseñanza, evaluación, etc.), precisan, en el caso de la docencia a distancia, de la intervención de equipos de expertos en los distintos campos que habrán de dividir el trabajo: planificadores, expertos en contenidos, tecnólogos de la educación, especialistas en la producción de materiales, responsables de guiar el aprendizaje, tutores y evaluadores. En consonancia, la división del trabajo en esta modalidad de enseñanza se hace aconsejable por la propia complejidad de las funciones. Entre todas estas funciones destacamos la figura del tutor como responsable de la orientación personal, la ayuda individualizada y el

© NARCEA/UNED

contacto con los compañeros, de forma presencial o virtual, papel de indudable valor en esta metodología.

La comunicación a través de los medios

Sin comunicación no sería posible la educación dado que en ésta un emisor pone a disposición de los receptores un mensaje educativo a través de un canal que permitirá recibir el mensaje simultáneo a su emisión o en diferido. La correspondiente retroalimentación completará el circuito comunicativo convirtiendo al receptor en emisor, y vuelta a empezar el proceso. Esta comunicación completa, bidireccional, es la requerida en educación, y si entendemos que a distancia se educa, también en este caso se hace necesaria. Los avances técnicos ponen a disposición de los protagonistas implicados en el proceso de comunicación —profesores y alumnos— una serie de medios que posibilitan diferir en espacio, y también en tiempo, la emisión y recepción de los mensajes pedagógicos con el fin de salvar precisamente esos obstáculos tempo-espaciales, o de establecer esa comunicación rompiendo todo tipo de barreras. Éste es el rasgo diferencial más definitivo de la educación a distancia, el de la comunicación mediada entre profesor y alumno/s.

Uno de los problemas que más acusan los estudiantes de esta modalidad de enseñanza es el de la soledad y alejamiento del profesor y de los compañeros de estudio. La necesidad de relacionarse con los otros se convierte a veces en determinante para el logro de resultados de aprendizaje. Pero, sin duda, en ella se puede mantener un eficaz sistema de comunicación no presencial, al poder contar con la orientación y motivación del profesor y, en su caso, de los propios compañeros, gracias a las nuevas vías de comunicación, a partir de la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación en el proceso de enseñanza.

Estructura, organización y gestión

Destaquemos en este componente sólo los aspectos que distinguirían la modalidad a distancia de la enseñanza presencial. Cualquier institución educativa cuenta con una unidad de información, gestión y matrícula de los alumnos, sea ésta convencional o a distancia. Sin embargo, una institución a distancia debe disponer también de las siguientes unidades:

- De *diseño y producción de materiales* que habrá de contar con los expertos en contenidos y en diseño del tipo de material que se trate.

© NARCEA/UNED

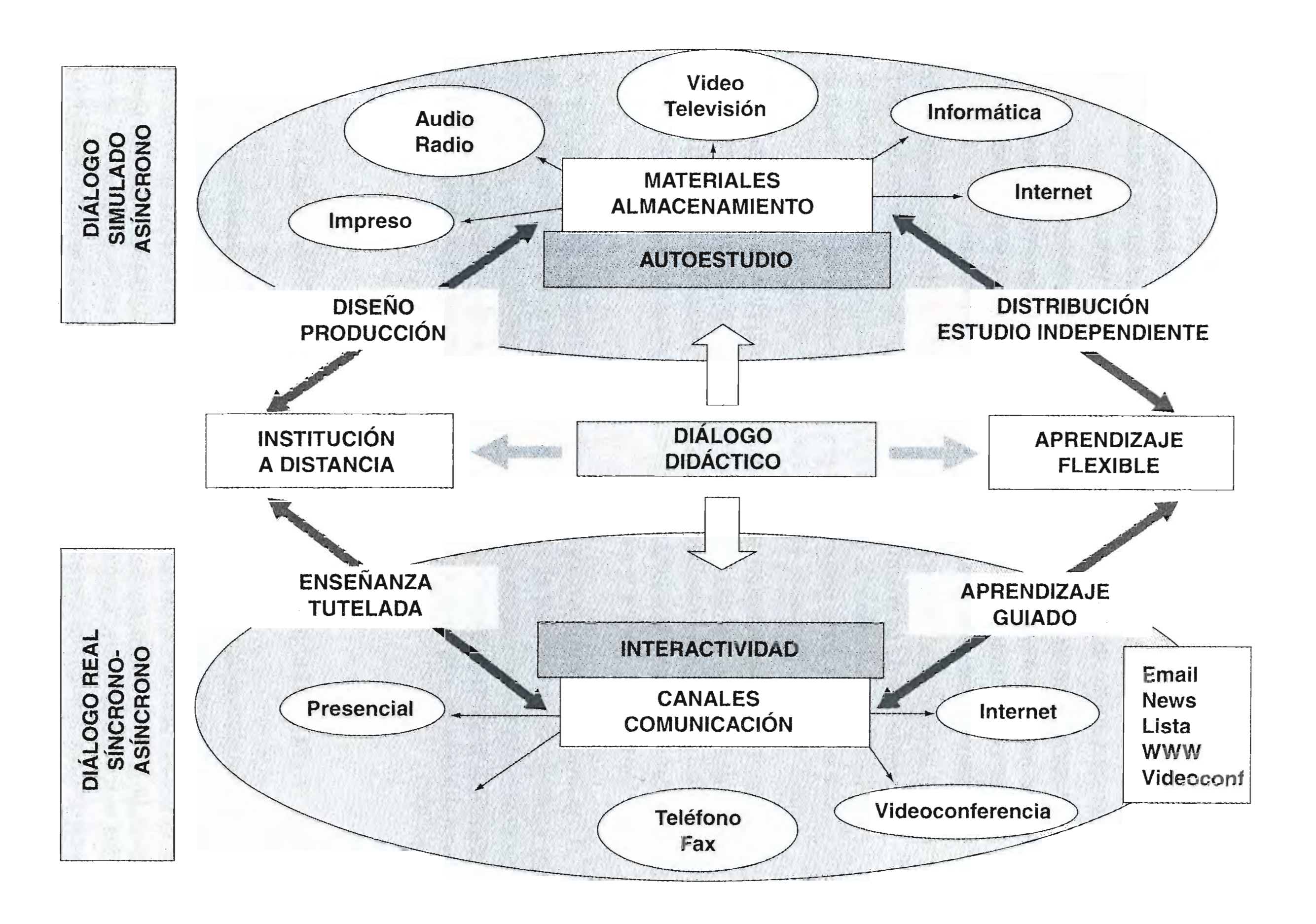
- De *distribución de materiales* con la función de hacer llegar éstos de forma puntual a sus destinatarios dispersos geográficamente.
- *Proceso de comunicación* que precisa de una atención específica en estas instituciones con el fin de coordinar y garantizar el funcionamiento de los más diversos medios que posibiliten la comunicación bidireccional (correo, teléfono, radio, televisión, Internet, aula virtual...).
- Coordinación del *proceso de conducción del aprendizaje*, que se hace preciso habida cuenta de la diversidad de agentes que intervienen en el mismo: productores de materiales, responsables del proceso de enseñanza-aprendizaje, tutores y, en su caso, evaluadores.
- *Evaluación a distancia y/o presencial*, que comporta una estrategia también diferente a la de la enseñanza presencial, por lo que habrán de arbitrarse las instancias precisas para su adecuado funcionamiento. Además, se hace necesaria para realimentar el propio sistema en aras de una mejor calidad de los procesos y, consecuentemente, de los productos.
- Por fin, algo característico de este tipo de instituciones, son los *centros o unidades de apoyo o de estudio* dispersos por el país o región donde tiene su influencia esta institución, estando condicionada su cantidad e incluso su existencia a la extensión de la zona geográfica de acción y por el número de alumnos atendidos.

Una buena administración y un adecuado sistema de dirección precisan además de un personal eficiente y cualificado, unos eficaces diseños, sistemas administrativos modernos, sistemas de planificación y seguimiento, organización presupuestaria y contable eficiente, etc., que, sin duda, mantienen diferencias con los propios de las instituciones presenciales (UNESCO, 1998; 2002).

7. EL POTENCIAL DE LA EDUCACIÓN A DISTANCIA

En todo el mundo se están descubriendo las inmensas posibilidades que ofrecen los sistemas de enseñanza y aprendizaje a distancia, sobre todo ahora con el creciente empuje de las tecnologías avanzadas. En los países desarrollados, la apuesta es clara y las administraciones públicas están potenciando todos estos programas. La calidad y eficiencia de estos programas se está investigando desde hace bastantes años y en ellos se viene reconociendo que el grado de satisfacción, el rendimiento, las actitudes de los estudiantes a

© NARCEA/UNED


DIÁLOGO SIMULADO ASÍNCRONO
Audio Radio
Video Televisión
Informática
Impreso
MATERIALES ALMACENAMIENTO
Internet
AUTOESTUDIO
DISEÑO PRODUCCIÓN
DISTRIBUCIÓN ESTUDIO INDEPENDIENTE
INSTITUCIÓN A DISTANCIA
DIÁLOGO DIDÁCTICO
APRENDIZAJE FLEXIBLE
DIÁLOGO REAL SÍNCRONO-ASÍNCRONO
ENSEÑANZA TUTELADA
APRENDIZAJE GUIADO
INTERACTIVIDAD
Presencial
CANALES COMUNICACIÓN
Internet
Email
News
Lista
WWW
Videoconf
Teléfono Fax
Videoconferencia

distancia viene siendo superior al mostrado por estudiantes de la modalidad convencional. En todos ellos se señalan las *ventajas*, que aportan argumentos suficientes para considerar esta modalidad educativa como una respuesta eficaz a multitud de necesidades educativas. Ventajas tales como: *apertura, flexibilidad, eficacia, economía, autonomía* e *interactividad*.

Apertura

Ya que toda propuesta de educación a distancia es capaz de:

- Diversificar y ampliar las ofertas de cursos para atender a la mayoría de necesidades actuales de formación y que éstos se adapten a entornos, niveles y estilos diferentes de aprendizaje.
- Atender a una numerosa población, aunque esté dispersa, a la que se puede impartir una formación con suficiente grado de homogeneización respecto a los previsibles resultados del aprendizaje.
- Ofrecer una oportunidad de formación adaptada a las exigencias actuales a quienes no pudieron iniciar o concluir su formación anterior, aportando un elemento primordial para la igualdad de oportunidades formativas y para la satisfacción de necesidades de formación continua.

Flexibilidad

Dada su característica de metodología flexible, permite a los estudiantes seguir sus estudios sin los rígidos requisitos de espacio, tiempo y ritmo de aprendizaje. Las posibilidades de jugar con estos requisitos para aprender, confieren un alto grado de flexibilidad a esta modalidad de aprendizaje, que la hacen ideal para determinados procesos de formación profesional continua.

De esta manera puede propiciarse una eficaz combinación de estudio y trabajo. Es decir, se permite combinar de forma adecuada los estudios con el cumplimiento de las obligaciones profesionales, de modo que las empresas pueden invertir en el desarrollo de su capital humano sin necesidad de reducir la producción.

Garantiza la permanencia del estudiante en su propio entorno laboral y familiar.

Se imparte la formación fuera del contexto de las paredes de un aula, en el espacio que escoja el alumno, así se compagina la limitación de acceso a los cursos presenciales con la oferta de otras alternativas de formación.

© NARCEA / UNED

Eficacia

El estudiante se convierte en el centro del proceso de aprendizaje y en sujeto activo de su formación, circunstancia que no suele darse en los procesos presenciales que adolecen, muchos de ellos, de fomentar la pasividad de los sujetos y poner la máxima atención en la transmisión de los contenidos descuidando las fases del proceso de aprendizaje. La personalización del aprendizaje es patente.

El estudiante, en este caso adulto, aprende sin la presión del grupo, según su estilo y método singular, motivado y guiado por los propios materiales y la orientación del tutor.

El estudiante a distancia, en el caso de ser un trabajador en activo, puede poner en práctica de forma más inmediata y directa lo que se le enseña. La mejor aula es el propio puesto de trabajo.

En estos procesos se rentabiliza el aprendizaje al tratarse de una formación teórico-práctica ligada a la experiencia y en contacto directo con la actividad laboral que pretende mejorarse. Existe una conexión entre lo que se estudia, lo que se aprende y lo que se aplica, fases propias para todo aprendizaje eficaz.

El material didáctico se estructura de manera que posibilita la autoevaluación, con lo que de motivador tiene conocer con inmediatez los progresos del propio aprendizaje.

Economía

Mediante la enseñanza a distancia se reduce la carestía de los sistemas presenciales de formación laboral realizada para pequeños grupos, bajo la docencia de un especialista en la materia. El elevado coste de esta formación es patente y a veces su efectividad dudosa cuando se imparte esta formación dentro de la empresa, o lo que sería aún más caro, si ha de impartirse de forma externa a la misma.

Se ahorran los costes referidos a los desplazamientos de los estudiantes y del formador al lugar de entrega del curso, los correspondientes al abandono de los puestos de trabajo, horas sin trabajar o tiempo extra dedicado a la formación.

El alto coste de la inversión inicial y el de la producción de los materiales en este tipo de formación, puede verse compensado con la economía de escala que propiciaría un uso de los mismos por parte de muchos alumnos de manera simultánea o diferida. Esta economía se incrementa cuando los contenidos a tratar son relativamente estables.

© NARCEA/UNED

Autonomía

La posibilidad de estudiar en el lugar que decida el estudiante, sin rechazar y considerando los altos valores de aprender con otros a través del trabajo cooperativo, se está convirtiendo cada vez más en una ventaja que destacan, sobre todo, los alumnos cuando son preguntados por los motivos que les llevaron a escoger esta modalidad educativa.

Interactividad

El éxito que hoy está teniendo la enseñanza y el aprendizaje a distancia se debe, en buena medida, a que las posibilidades de interactividad entre docentes y estudiantes, entre los alumnos y su entorno de aprendizaje, y entre los propios discentes son elevadas, e incluso, superiores, a las que muestra un entorno de aprendizaje activo en el aula ordinaria.

Las tecnologías actuales y venideras han favorecido este crucial y positivo aspecto, propio de la enseñanza presencial, que limitaba las ventajas de la formación y el aprendizaje a distancia. Estamos en condiciones de afirmar que esta ventaja de la enseñanza a distancia se hace hoy superior a la que se muestra en multitud de acciones formativas de carácter presencial, al proporcionar recursos para la identificación, evaluación y asimilación de todo tipo de información e iniciar el diálogo con los otros compañeros, en cualquier momento y desde cualquier lugar.

8. LOS INCONVENIENTES DE LA EDUCACIÓN A DISTANCIA

Como resulta obvio, el desarrollo de la educación a distancia también presenta inconvenientes, de los que destacamos los más reiterados:

- El objetivo de la socialización presenta dificultades para ser logrado mediante esta modalidad. Las ocasiones para la interacción personal de los alumnos y de éstos con su profesor son escasas. Son pocas las ocasiones que pueden presentarse para la realización de actividades culturales, deportivas, de movilización a escala comunitaria o grupal, etc. La acción tutorial presencial ha venido aminorando esta dificultad y, sobre todo, las tecnologías están reduciendo al máximo este problema.
- Igualmente objetivos del ámbito afectivo y actitudinal, formación y cambio de actitudes de los alumnos se suelen lograr de manera más efectiva mediante los contactos personales.

© NARCEA/UNED

- Las ventajas de la riqueza de la relación educativa personal entre profesor y estudiante se ven empobrecidas. La retroalimentación puede ser muy lenta en la educación a distancia. La rectificación de posibles errores cometidos en el diseño, en los materiales, en los mensajes, en la evaluación, etc., presenta mayores dificultades que en los procesos educativos presenciales. También los medios tecnológicos actuales reducen, y prácticamente eliminan, este inconveniente.
- Se hace necesaria una rigurosa planificación muy a largo plazo, con las desventajas que ello podría ocasionar, aunque con la ventaja que supone la preparación de todo el proceso tan a largo plazo.
- Ha de considerarse que, la procedencia mayoritaria de los estudiantes que acceden a la modalidad a distancia, es la propia de los sistemas convencionales de relación dependiente profesor-alumno. El cambio para muchos estudiantes se hace muy problemático, pues implica otra forma de organizar su estudio.
- El peligro de la homogeneidad de los materiales —todos aprenden lo mismo— por el único prototipo del diseño instruccional, unido a las menores ocasiones que hay de diálogo con el docente. Ello obliga a elaborar materiales muy abiertos que den pie a la espontaneidad, creatividad e ideas del alumno. Hoy esta circunstancia también queda superada por la ingente cantidad de información relevante depositada en la red.
- El acceso a la enseñanza a distancia está avanzando a pasos agigantados, a través de la enseñanza virtual. No obstante, hoy en día aún sigue estando limitado a sectores determinados de la población, debido a la poca accesibilidad de todos a estos recursos.
- Se hace preciso que los alumnos posean un elevado nivel de entrada para la comprensión de material escrito y utilización de medios, aunque ya sabemos que existen experiencias de alfabetización a distancia a través de la radio. En todo caso, no cabe duda de que la falta de dominio del lenguaje escrito, de la capacidad lectora y de las competencias digitales pueden condicionar muchos de estos programas.
- Excepto en actos presenciales de evaluación, los resultados de la misma suelen ser menos fiables en la educación a distancia que en la presencial, dadas las oportunidades que en aquella existen para el plagio o el fraude. Aunque esta circunstancia también se da en trabajos encargados a los alumnos en docencia presencial.
- La ambición de pretender llegar a todos provoca la realidad de los masivos abandonos, deserciones o fracasos. Es cierto que generalmente

© NARCEA/UNED

hay más abandono en la enseñanza a distancia que en la presencial, aunque debería distinguirse entre el abandono real y el abandono sin comenzar de aquellos que ni siquiera realizaron una sola prueba de evaluación.

- Aunque los costes corrientes son más bajos en la enseñanza a distancia hay que considerar los altos gastos que se precisan para la inversión inicial. De todas formas, finalmente, son pocos los que discuten la economía del sistema.
- No resulta todavía sencillo contar con cuadros de profesionales familiarizados con las tecnologías de diseño y producción de los diferentes recursos, propios de esta modalidad, ni siquiera para redactar textos adecuados, cuánto menos para elaborar materiales apropiados para una enseñanza virtual. Las funciones tutoriales tampoco son dominadas de forma habitual por los docentes de hoy. De ahí, que se haga necesaria la existencia de programas de formación de alto nivel para todos los profesionales que trabajan en el diseño, implementación y evaluación de esta metodología.

© NARCEA / UNED